

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



Ambiente escolar e inclusão

Perspetivas dos Professores

Dulcília Maria Évora Figueirinha Moital

DISSERTAÇÃO

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO: TEORIA E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

2012

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



Ambiente escolar e inclusão

Perspetivas dos Professores

Dulcília Maria Évora Figueirinha Moital

Dissertação orientada por

Professora Doutora Isabel Maria Pimenta Henriques Freire

e

Professora Doutora Ana Maria Portela Nunes de Sousa Ferreira

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

2012

Dedicatória

À minha família que tanto me tem dado.

À Inês, ao Pedro e ao João que são a minha vida.

Agradecimentos

Às professoras doutoras Isabel Freire e Ana Ferreira pela disponibilidade, motivação, rigor, empenho e sábia orientação.

Aos verdadeiros amigos que incansavelmente me apoiaram.

Resumo:

Esta dissertação é fruto de uma investigação *sobre educação inclusiva* e pretende verificar se a perspetiva dos professores do agrupamento acerca da inclusão se alterou no intervalo de tempo que medeia os anos 2005 e 2010.

Para uma melhor compreensão da emergência do conceito inclusivo foi feita uma retrospectiva da evolução da educação especial, da legislação que a suporta e dos eventos e organizações que a têm promovido.

A introdução do conceito de inclusão pretende essencialmente que nas escolas sejam concebidos, produzidos e regulados recursos, meios e estratégias capazes de corresponder à diversidade de todos os alunos independentemente das suas necessidades educativas ou condições sociais, económicas, culturais, étnicas ou raciais.

O conhecimento do pensamento dos professores sobre a temática da inclusão e ambiente escolar, enquanto atores privilegiados do processo educativo, constitui um fator nuclear na estruturação de um plano conceptual, alicerçante de um modelo de escola inclusiva, que respeite a cultura organizacional e pedagógica da comunidade escolar.

Para tal foi aplicado um questionário a uma mesma amostra da população, em momentos diferentes, com intervalo de cinco anos. A construção do questionário baseou-se no material fornecido pelo projeto dinâmico ÍNDEX para a Inclusão. Deste questionário constavam um conjunto de questões, que possibilitaram a recolha de dados sobre a perspetiva dos professores acerca da criação, implementação e promoção de práticas inclusivas, entre 2005 e 2010. Os resultados do estudo indicam que entre 2005 e 2010, as perspetivas dos professores do agrupamento, acerca da inclusão, se tornaram mais congruentes, o que na realidade denuncia uma maior coesão na cultura do agrupamento.

Palavras chave:

inclusão, ambiente escolar, index, atividade e participação escolar.

Abstract

This thesis is a result of an investigation about *inclusive education* and its main objective is to verify whether Rainha Santa Isabel Group School teachers' perspective regarding inclusion changed from 2005 to 2010.

For a better understanding about the emergency of inclusion concept, it was performed a retrospective analysis of special needs education evolution, applicable legislation and organizations and events involved in inclusion promotion.

The introduction of inclusion concept aims essentially to promote schools for them to develop resources, tactics and strategies to measure up students' diversity, regardless of their educational needs or social, economic, cultural, ethnic or racial condition.

The knowledge of teachers' thoughts about inclusion and school environment, while privileged actors of this educational process, is a key factor in the organization's conceptual plan, as a main structure for an inclusive school model, respecting the scholar community's organizational and pedagogical culture.

A questionnaire was applied to the same sample in different moments in time, with a gap of 5 years. The questionnaire was elaborated based on information from INDEX Program (Dynamic Project for Inclusion). The questionnaire was organized in five groups of questions in order to evaluate teachers' perspectives concerning development, implementation and promotion of inclusive practices between 2005 and 2010.

Results showed that between 2005 and 2010 the Rainha Santa Isabel Group School teachers' perspectives about inclusion became more congruent. This result reveals a greater cohesion in the Group's culture.

Keywords

inclusion, school environment, ÍNDEX, scholar activity and participation.

ÍNDICE

Introdução.....	11
I – Enquadramento teórico.....	16
I. 1- Perspetiva histórica da educação especial	16
I. 1.1 - A Sociedade face aos indivíduos com deficiência.....	16
I. 1.2- Do infanticídio à segregação.....	19
I.1.3 - Da segregação à integração	28
I.1.4 – Orientações internacionais para a inclusão.....	43
I.2- A educação especial em Portugal.....	53
I.2.1 – Do assistencialismo ao atendimento educativo	54
I.2.2 – Da deficiência às necessidades educativas especiais	58
I.2.3 – Das necessidades educativas especiais à inclusão	61
I.3 – Programas de intervenção na diversidade	68
I.3.1- Programas de intervenção específicos.....	68
I.3.2- Programas de intervenção pedagógicos e sociais.....	77
I.3.3 - Índex para a Inclusão	83
II- Estudo Empírico.....	91
II. 1- Enquadramento do estudo e do problema.....	91
II. 1.1- Razões da evolução do problema	91
II. 1.2- Objetivos do estudo.....	93
II. 2 – Metodologia	94
II.2.1- Justificação do método	95
II. 2.2- Instrumento de recolha de dados e procedimentos.....	100
II. 2.3 – Campo de estudo	103

II. 2.4 – Caracterização das amostras.....	107
II. 2.5 - Análise em Componentes Principais.....	113
II. 2.5.1 - Resultados da aplicação em 2005	115
II. 2.5.2 - Resultados da aplicação em 2010	120
III – Discussão dos resultados	126
Conclusões.....	129
Bibliografia.....	134
Bibliografia complementar.....	142
Referências legislativas	143

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Questionário a Professores.....	146
Anexo II - ACP c/ rotação (Análise em componentes principais com rotação varimax) em 2005	149
Anexo III - ACP c/ rotação (Análise em componentes principais com rotação varimax) em 2010	153
Anexo IV - Distribuição dos itens por fatores – 2005	156
Anexo V – Fatores resultantes da ACP c/ Rotação – 2005.....	157
Anexo VI - Distribuição dos itens por fatores – 2010.....	160
Anexo VII – Fatores resultantes da ACP c/ Rotação – 2010	162

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Distribuição dos docentes quanto ao género	107
Quadro 2: Distribuição dos docentes quanto à idade	108
Quadro 3: Distribuição dos docentes quanto ao tempo de serviço	109
Quadro 4: Distribuição dos docentes por níveis de ensino em 2005.....	110
Quadro 5: Distribuição dos docentes por níveis de ensino em 2010.....	110
Quadro 6: Função Principal dos professores em 2005.....	111
Quadro 7: Função Principal dos professores em 2010	112
Quadro 8: Variabilidade total explicada (2005).	116
Quadro 9: Fator 1- «Apoio e responsabilização» (2005)	117
Quadro 10: Fator 2 - «Micropolíticas de inclusão» (2005)	118
Quadro 11: Fator 3 - «Trabalho colaborativo» (2005)	119
Quadro 12: Variabilidade total explicada (2010)	120
Quadro 13: Fator 1 - «Inclusão» (2010)	121
Quadro 14: Fator 2 - «Respostas pedagógicas à diversidade» (2010)	123
Quadro 15: Fator 3 - «Descentralização do processo educativo» (2010)	125

ABREVIATURAS:

ACP – Análise em Componentes Principais

AF – Análise fatorial

AO – Análise de Ordens

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CNUDC – Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças

EEE – Equipas de Educação Especial

EPT – Educação para todos

IPI – Intervenção Precoce na Infância

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

SNIPi – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a

Cultura

Introdução

O presente trabalho integra-se no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação com especialização em Teoria e Desenvolvimento Curricular e epistemologicamente situa-se na área de educação especial. Em termos mais específicos enquadra-se no paradigma emergente no final do século XX, que propõe a construção de escolas inclusivas, onde todos os alunos possam desenvolver as suas capacidades e impulsionar a sua participação. Fundamenta-se essencialmente no reconhecimento e exposição de um conjunto de preceitos e condutas pedagógicas e organizacionais a desenvolver numa determinada comunidade escolar que pretenda aproximar-se do modelo de escola inclusiva.

Esta investigação decorre de um somatório de interesses e preocupações sentidas, a nível pessoal e profissional relacionadas com a intervenção que desenvolvemos enquanto professora de educação especial. A sua realização, para além de permitir um aprofundamento de conhecimentos específicos desta temática, constitui-se como uma oportunidade de reflexão sobre as políticas e as práticas da vida da escola em termos organizacionais e pedagógicos.

O cuidado que presentemente se confere ao incremento de escolas que acolham todos, baseadas nos princípios subjacentes ao conceito da educação inclusiva é uma realidade inadiável e patente nos sistemas educativos da maioria dos países, sobretudo a partir da Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais, realizada em 1994.

A implementação deste ideal de educação, ao procurar satisfazer as necessidades individuais e proporcionar um atendimento pedagógico diferenciado, dificulta a exclusão, ao mesmo tempo que potencia as oportunidades de realização individual adequadas e, conseqüentemente, contribui para aumentar a qualidade na escolha dos projetos de vida de cada um.

A gradual conversão das escolas em organizações de inclusão educativa e social, provedoras de uma educação de qualidade é uma das mais importantes e atuais prioridades da UNESCO, como testemunham os inúmeros eventos promovidos ou patrocinados por esta organização. A criação de escolas inclusivas é um dever moral e ético de superior importância e um direito de todas as crianças, nomeadamente das com Necessidades Educativas Especiais. Todavia a sua concretização, não sendo uma tarefa de fácil alcance, é um desígnio que passa pela reorganização pedagógica e organizacional da escola. Para tal torna-se imprescindível conhecer com precisão o ponto concreto em que essa mesma comunidade se situa, neste processo, em determinados momentos. Assim, neste intento, seria importante compreender como evoluem as perspetivas dos professores, do agrupamento em questão, acerca da inclusão e ambiente escolar, durante um período de cinco anos. A definição desta questão foi determinante na opção metodológica subjacente ao desenvolvimento do estudo, para o qual propusemos um modelo que se identifica com um investigação de natureza descritiva, com um *desigh* do tipo estudo de caso de natureza empírica e positivista, com recurso ao método quantitativo para a análise de dados. Por envolver a mesma amostra de população em momentos diferentes, ao longo do tempo, assume-se com um carácter longitudinal.

Atendendo ao nosso interesse, às expetativas colocadas neste trabalho e por reconhecermos a importância da opinião de todos os docentes, optámos nos dois momentos de recolha de dados, por solicitar a colaboração dos professores dos três ciclos do ensino básico do agrupamento. Todavia no segundo momento de recolha de dados, entendemos ser igualmente importante e oportuno incluir neste estudo a opinião dos professores do ensino pré-escolar, devido ao incremento que se tem vindo a verificar neste setor do ensino e à sinalização, cada vez mais precoce, das crianças com necessidades educativas especiais.

É nesta conjuntura que reside a finalidade do presente estudo. Esse propósito traduziu-se na aplicação de um conjunto de questões que

permitissem determinar as perspetivas dos professores relativamente à criação de culturas inclusivas, à implementação de políticas inclusivas e à promoção de práticas inclusivas. O ÍNDEX para a Inclusão enquanto “recurso de apoio ao desenvolvimento das escolas” (Booth, Ainscow, 2002a: 5) permitiu a adaptação dos materiais para recolha de informação considerada necessária para a realização deste estudo.

Este documento tal como a restante pesquisa bibliográfica estiveram sempre presentes no decurso da investigação, procurando-se garantir uma dedicada e incessante atualização da evolução conceptual desta temática.

O trabalho, propriamente dito, é composto por duas partes que, em conjunto evidenciam o percurso da investigação desenvolvida. Na primeira parte, do enquadramento teórico, apresenta-se uma pesquisa, essencialmente consubstanciada num determinado tipo de literatura, que fundamenta um modelo de escola inclusiva, que permita a compreensão da problemática e que alicerce e oriente a definição e a consecução dos objetivos da investigação. Para uma melhor compreensão da problemática consideramos pertinente efectuar uma revisão da literatura da história da educação especial, porque conhecer o passado permite compreender o presente e conseqüentemente projetar o futuro com alicerces mais sólidos. O conhecimento de um determinado fenómeno passado dá oportunidade deste ser ou não ser repetido e permite o entendimento do processo de evolução da natureza e da ação do homem sobre ela, abrindo horizontes para transformações nas sociedades atuais. Outro aspeto que mereceu destaque, neste trabalho, foi o conhecimento da implementação de programas de intervenção específica, na educação e desenvolvimento de crianças e jovens com necessidades educativas especiais. A maior partes destes, com origem nos estados Unidos da América e no Reino Unido, na segunda metade do século passado, disseminaram-se e foram adoptados por muitas outras sociedades ocidentais. Na sua intervenção, estes programas visavam um determinado público, ou um determinado problema dentro de uma determinada população escolar ou pré-escolar. Contudo a pluralidade e multiculturalidade das atuais comunidades escolares exigem a preparação de respostas concertadas e abrangentes que envolvam todos,

minimizem as diferenças indesejadas e acentue as diferenças enriquecedoras. Nesta perspectiva um grupo de técnicos e professores prepararam o ÍNDEX, que não pretende apenas responder a um problema específico de um determinado grupo da população escolar, mas responder aos problemas da comunidade escolar no seu todo. Assume-se como um projeto dinâmico, cuja intervenção se focaliza na cultura, na política e nas práticas de toda a escola. Esta forma de entender a educação e a sua função social esteve na origem da escolha deste material como suporte da presente pesquisa.

Tal como a nível internacional, também em Portugal se verificou uma evolução nos conceitos e práticas de atendimento a crianças e jovens com problemas de aprendizagem. Para melhor compreensão dos caminhos percorridos por esta temática ao longo do tempo traçamos uma perspectiva histórica desta evolução, bem como dos suportes legislativos que a fundamentaram.

De toda a legislação sobre educação especial, publicada no lustro compreendido entre 2005 e 2010, altura das respetivas recolhas de dados, a que indubitavelmente teve mais impacto, neste âmbito, foram os decretos-lei n.º 20/2006 de 21 de Janeiro e o nº 3/2008 de 7 de janeiro. O primeiro porque criou um quadro de professores de educação especial e o segundo porque enquadrou as respostas educativas às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e participação. Perante estes documentos as escolas ou agrupamentos de escolas, sentiram necessidade de se reorganizar e ajustar de forma coerente, para introduzirem as alterações a nível organizacional e funcional, no intuito de construírem comunidades escolares inclusivas, tal como a lei preconiza.

No atual mundo globalizado, não podemos deixar de referir a importância que algumas organizações internacionais têm desempenhado no desenvolvimento e aplicação de culturas e práticas inclusivas. Entre todas merecem destaque os contributos das Nações Unidas e da Unesco na organização e patrocínio de conferências e de declarações como as de Jomtien

(1990), de Salamanca (1994), do Fórum Educacional de Dakar (2000), da Conferência Internacional da Unesco sobre educação de Genebra em 2008, ou a publicação e divulgação do *Guidelines for inclusion* (2005).

O conceito de inclusão implica questões relativas a políticas educativas, nas quais o professor desempenha um papel primordial na dinamização e implementação das culturas e práticas inclusivas. Nesta ótica constituíram-se como objetivos de investigação: analisar a questão da inclusão em meio escolar; analisar comparativamente as perceções dos professores de um agrupamento de escolas relativamente à inclusão, em anos distintos (2005 e 2010); e inferir o sentido da evolução da perceção dos professores cerca da inclusão no seu agrupamento desde o ano 2005 ao ano 2010.

Para concretizar os objetivos foram utilizados instrumentos de recolha de dados fundamentados nos materiais fornecidos pelo ÍNDEX.

Na segunda parte com o objetivo de enquadrar e delimitar o problema/questão de estudo recorremos a literatura especializada para fundamentar toda a Investigação Empírica, nomeadamente a evolução do estudo do problema, os objetivos, a metodologia e os instrumentos utilizados. Descrevem-se e explicitam-se todos os procedimentos metodológicos e o questionário utilizado para recolha de dados. Descreve-se o campo de estudo e caracteriza-se o universo da amostra tanto para a recolha de 2005 como para 2010. Na justificação do método dá-se especial enfoque ao motivo que levou à escolha da análise fatorial em componentes principais (ACP). Na consecução do trabalho é realizada a descrição, a análise e a comparação dos resultados obtidos em 2005 e 2010. Por fim, numa perspetiva conclusiva apresentam-se alguns resultados que este estudo proporcionou.

I – Enquadramento teórico

Com o enquadramento teórico pretende-se expor a informação obtida através da consulta e análise bibliográfica que se julgou relevante para a compreensão da temática em estudo, e que proporcionasse dados suscetíveis de ajudar a responder cientificamente às questões de partida.

I. 1- Perspetiva histórica da educação especial

Um olhar mais atento da literatura sobre a educação especial e a emergência da escola inclusiva, evidencia um processo evolutivo cujas origens se encontram enraizadas nos primórdios da história da humanidade e que durante muito tempo se alicerçou em práticas consideradas, hoje, pouco civilizadas e desumanas. O conhecimento aprofundado da situação atual carece, quanto a nós, de uma análise, ainda que sucinta, de alguns períodos ou acontecimentos mais significativos desta evolução, para que se possa melhorar a qualidade do atendimento à diversidade.

I. 1.1 - A Sociedade face aos indivíduos com deficiência

Falar da história da educação especial e não falar da história das deficiências é tarefa impossível. Não podemos dissociar uma da outra, uma vez que, para nós, a primeira descende da segunda.

A aceitação ou rejeição das pessoas diferentes tem passado por várias fases desde os primórdios da humanidade até aos nossos dias, consequência da forma como cada civilização ou contexto social e político tem equacionado a problemática da deficiência. Ao longo do tempo, diferentes autores identificaram diversas épocas relativamente ao modelo de resposta a dar à pessoa com deficiência. Na verdade, e independentemente da organização que cada autor confira à forma como ao longo da história a humanidade lidou com a deficiência e com a educação especial, desconhece-se como os primeiros grupos de humanos que habitaram a Terra se comportavam em relação a esta

problemática. Porém, devido às adversidades climáticas e à falta de recursos, só os indivíduos mais fortes conseguiam sobreviver e era comum que certas tribos se desfizessem das crianças com deficiência.

Em 1977 o documento da UNESCO¹ *Table ronde internationale sur le thème: 'Images du handicapé proposées au grand public'* organizou a evolução da humanidade na sua relação com «os deficientes» em cinco estádios. O primeiro caracteriza-se como «filantrópico», onde os deficientes tinham um estatuto de doentes e portadores de incapacidades permanentes, o que implicava o seu isolamento para tratamento e benefício de cuidados de saúde; no segundo estádio de «assistência pública», tinham igualmente o estatuto de doentes e "inválidos", tendo sido institucionalizada a ajuda e a assistência social; no terceiro, dos «direitos fundamentais», são defendidas liberdades individuais para todas as pessoas independentemente das suas limitações ou incapacidades, surgindo a educação como direito universal; o quarto estádio, o da «igualdade de oportunidades», correspondente a uma fase de desenvolvimento económico e cultural das sociedades, que origina a massificação do ensino e introduz na escola um grande número de crianças que apresentam um rendimento escolar inadequado; o quinto estádio do «direito à integração» resulta da emergência do conceito de integração e de serem postos em causa os conceitos de “norma” e “normalização” (UNESCO, 1977: 5-6).

Kirk e Gallagher (1996) identificaram quatro estádios no desenvolvimento das atitudes da sociedade relativamente às pessoas com deficiência. O primeiro estádio corresponde à era «pré-cristã e à antiguidade», em que as pessoas com deformidades físicas eram abandonadas e mortas; o

¹ UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, criada em 16 de novembro de 1945. Tem como objetivo criar condições para um genuíno diálogo fundamentado no respeito pelos valores partilhados entre as civilizações, culturas e pessoas.

segundo abrange o «período da difusão do cristianismo e a Idade Média», em que estes indivíduos eram relacionados com atos satânicos e de bruxaria; no terceiro estágio, equivalente ao «século XVI», a ênfase recai na passagem do entendimento da deficiência encarada do ponto vista moral para a visão médica; o quarto estágio condiz com as práticas verificadas nos «séculos XVIII e XIX», associadas ao aparecimento de instituições e da educação voltada para o deficiente com a finalidade de lhe prestar assistência.

Lowenfeld² (1977) citada por Lopes (1997) perspetivou a visão da sociedade em relação à deficiência em quatro fases distintas, correspondendo cada uma delas a períodos diferentes da história da humanidade. A primeira nas sociedades primitivas, denominada de «separação» era comumente efetuada através da aniquilação dos indivíduos ou da sua veneração; a segunda decorreu durante a «Idade Média», e perante correntes de opinião contrárias ao infanticídio, surgiu a fase da «proteção», que se caracterizou pelo aparecimento de algumas instituições para apoio aos deficientes, essencialmente ligadas a ordens religiosas; a terceira fase a «emancipação» corresponde ao período do iluminismo, da industrialização, do ensino em escolas especiais específico para cada deficiência e em regime de internato; a quarta fase da «integração» surge na sequência das Declarações dos Direitos da Criança (1921), dos Direitos Humanos (1948) e da emergência da ideia que a segregação a nível educativo e social era desproporcionada e antinatural.

Jiménez (1997) considera os finais do século XVIII, como referência para o início da história da educação especial, coincidindo este período com o enfoque na intenção da ação educativa, que se sobrepôs à mera ação assistencial. Para este autor a evolução conceptual da educação especial abrange três etapas: a pré-história da educação especial; a era das instituições

² Margaret Lowenfeld (1890/1973) pediatra, psiquiatra e psicoterapeuta infantil inglesa, da escola freudiana, especialista em problemas comportamentais, desenvolveu a técnica das bandejas de zinco com areia no tratamento dos seus pacientes.

e a época atual. A primeira apelidada de «pré – história», tinha um caráter essencialmente asilar; a segunda, de cariz «assistencial», com algumas intervenções educativas, que deveriam ter lugar em ambientes segregados; e finalmente a terceira, que se afirma «inclusiva», apresenta-se com uma nova abordagem de conceito e de prática da educação especial, caracterizada pela preocupação de integração dos deficientes (Jiménez, 1997).

Ainda na senda da organização temporal das diferentes concepções e enfoques das sociedades relativamente às necessidades educativas especiais, Clough (2000) atribuiu a cada década da segunda metade do século XX o predomínio de uma característica no atendimento ou resposta da sociedade à pessoa com deficiência. Assim na década de 50 destacou-se o conceito do «legado psicomédico», que via o indivíduo como tendo de algum modo um *deficit* e, por isso, defendia a necessidade de uma educação especial. Na década de 60 evidenciou-se a «resposta sociológica», que sustentava uma construção social das necessidades educativas especiais, por oposição ao legado psicomédico. Na década de 70 sobressaiam as «abordagens curriculares» que valorizavam a importância do currículo na solução das dificuldades de aprendizagem. Nos anos 80 emergiram as «estratégias de melhoria da escola», que enfatizavam a importância da organização sistémica circunstanciada na procura de educar verdadeiramente. Na década de 90 imperou a «crítica aos estudos da deficiência» frequentemente realizada por agentes externos à educação que elaboravam respostas políticas aos efeitos do modelo exclusionista³ do legado psicomédico.

I. 1.2- Do infanticídio à segregação

Apesar dos diferentes autores não utilizarem a mesma nomenclatura e dividirem a evolução temporal do atendimento aos deficientes de forma diferente, todos evidenciam a existência de um crescendo no sentido do

³ Neologismo que aparece como equivalente à palavra inglesa *exclusionism*.

respeito pela pessoa humana, independentemente da sua condição física ou mental.

O pensamento mágico-religioso das sociedades sobre o entendimento da pessoa com deficiência, embora tenha tido maior relevância na idade média, é uma visão transversal quer em relação ao tempo histórico quer em relação às diferentes classes sociais, tendo contribuído para a eliminação de muitos nados deficientes. Outras vezes, estes eram encarados, em especial os cegos, como uma ameaça divina, pois pensava-se serem possuidores de espíritos malignos acreditando-se que quem os maltratasse atrairia a ira e o castigo dos deuses.

Havia, no entanto civilizações como a do Antigo Egito, onde os indivíduos portadores de deficiência eram integrados na sociedade, como nos revelam as análises a restos biológicos, a manifestações de arte⁴ e a evidências arqueológicas. A análise destes vestígios demonstram que pessoas com deformidades físicas exerciam ocupações e ofícios⁵ e se distribuíam pelas diferentes classes sociais.

Dídimo, O Cego [313-398]⁶ foi um famoso mestre em filosofia e teologia na Universidade de Alexandria⁷, que apesar de ter ficado cego aos cinco anos, enquanto aprendia a ler, prosseguiu a sua formação recorrendo à gravação do alfabeto em suporte de madeira, com a finalidade de fazer a leitura táctil. Na Grécia antiga, entre as cidades estado de Esparta e Atenas existiam diferenças em relação à vivência pública da educação dos jovens. A principal preocupação dos espartanos prendia-se com a preparação de corpos atléticos para a arte da guerra e a responsabilidade dos cidadãos desde que nasciam até morrerem era do Estado. Este incumbia-se de eliminar os recém-nascidos

4 Neste caso consideram-se os frescos, papiros, túmulos e múmias.

5 Dançarinos e músicos.

6 Enc. Luso-Brasileira vol.6 (1967: 1320).

7 Na cidade de Alexandria no Egito, existiu a primeira universidade de estudos filosóficos e teológicos.

com deficiência, uma vez que apenas os fortes interessavam para defenderem as fronteiras e os territórios. Na cidade de Atenas as preocupações educacionais encontravam-se direcionadas para o “refinamento intelectual, além da preocupação com o corpo” (Gaio & Meneghetti, 2004:150). Aqui, ao contrário de Esparta, os pais eram responsáveis pela educação dos filhos o que, no entanto, não impedia o interesse em alcançar a perfeição física, sendo aceite cultural e socialmente a prática da «seleção natural e biológica» concretizada através da colocação das crianças nascidas deficientes ou malformadas nas encostas das montanhas. Os filósofos dessa época faziam a apologia destas práticas propondo a eliminação⁸ das pessoas nascidas com deformidades. Platão [428/427 a.C.-348/347 a.C.], na “República” afirma que os filhos dos homens superiores eram levados para o aprisco⁹, com amas, para morarem à parte, num bairro da cidade. Os filhos dos homens inferiores, e qualquer dos outros que fosse disforme, eram colocados num lugar interdito e oculto. Aristóteles [384 a.C. – 322 a.C.], no livro “A Política”, defendia a existência de uma lei que proibisse alimentar uma criança que nascesse disforme.

Tal como nas civilizações gregas de Esparta e Atenas, também a civilização romana se apresentava desfavorável às pessoas que nasciam com deficiência, pois para os recém-nascidos com disformidades físicas, a família era autorizada a eliminá-los por afogamento. Os preceitos de Sêneca¹⁰ [a.C. - 65 d.C.], na sua obra “*A Ira*” estabeleciam que tal como se matavam os cães com raiva, se exterminavam os touros bravos, se cortavam as cabeças das ovelhas doentes, para que as outras não fossem contaminadas, também se deviam matar os fetos e os recém-nascidos anormais. Assim, aqueles que

8 Esta eliminação consistia na exposição, no abandono ou em atirar as crianças da cadeia de montanhas Taygetos, na Grécia.

9 (“Redil onde se recolhem as ovelhas. Choupana. Albergue. Toca” (Séguier, 1978:87),

10 Lucius Annaeus Sêneca foi um filósofo, escritor e poeta contemporâneo de Jesus de Nazaré e responsável pela educação do imperador Nero.

nascessem defeituosos ou monstruosos seriam afogados, não por ódio, mas para se distinguir coisas inúteis das saudáveis.

Apesar da prática comum na época romana consistir na eliminação dos recém-nascidos, existem informações históricas dando conta de alguns deficientes que desempenharam cargos importantes ou tiveram ação de relevo no campo das artes e cultura. Em Roma os imperadores Galba¹¹ e Othon¹² apresentavam malformações nos pés. Supõe-se que Homero, famoso poeta lendário da Grécia Antiga, era cego, facto que não o impediu de deixar para a posteridade a *Ilíada* e a *Odisséia*, dois belos poemas da antiguidade.

Nas sociedades orientais, nomeadamente na China, e nalgumas ocidentais, como em Tebas, onde a morte de bebés no ato de nascimento era proibida, os deficientes integravam-se socialmente exercendo atividades como a de esconjurador ou de adivinho.

No auge do império romano, e em oposição à lei impiedosa e desumana vigente, surgiu o cristianismo, que teve bastante aceitação nas classes mais desfavorecidas, por romper com o paradigma de que a força e os poderosos tudo podiam. A Bíblia relata histórias e/ou parábolas onde cegos, leprosos e outros indigentes com mal formação, são alvo do benefício e «respeito» de um novo «REI» espiritual. A deficiência, vista até então como um castigo, passou a ser encarada, por alguns, como objeto da intercessão divina, como evidencia a seguinte passagem do Evangelho segundo São João:

(JO 9, 1- 41) - Cura de um cego de nascença

“ Ao passar, Jesus viu um cego de nascença. Os seus discípulos perguntaram-lhe então: «Rabbi, quem foi que pecou para este homem ter nascido cego? Ele ou os seus pais? Jesus respondeu: « Nem pecou ele nem os seus pais, mas isto

11 Servius Sulpicius Galba, 3 a.C. a 69 d.C.

12 Marcus Silvius Othon, de 32 a 69 d.C.

aconteceu para nele se manifestarem as obras de Deus. Temos de realizar as obras daquele que me enviou, (...). Dito isto, cuspiu no chão, fez lodo com a saliva, ungiu-lhe os olhos com a lama e disse-lhe: «Vai lava-te na piscina de Siloé (...)» Ele foi, lavou-se e regressou a ver” (Bíblia Sagrada, 2010:1748 -1749).

Esta nova doutrina revolucionou a forma de olhar o semelhante, ao defender a caridade por amor a «um Deus» e «o amor ao próximo como a nós mesmos». No seguimento destes princípios, a ideologia cristã opôs-se às práticas comuns na época, de extinguir as crianças nascidas com deformações.

A Idade Média¹³ foi uma era histórica caracterizada por precárias condições de vida e de saúde. Nesta época a educação era marcada por forte influência da Igreja que ensinava, aos filhos dos nobres, latim, doutrinas religiosas e táticas militares. A maior parte da população medieval era analfabeta e não tinha acesso aos livros. Estes factos refletiam-se no obscurantismo de uma população ignorante e supersticiosa, que considerava o nascimento de pessoas com deficiência como castigo de Deus, apesar de como vimos anteriormente, o Evangelho, em certa medida, tirar essa carga negativa à condição de deficiente. A mitologia, o espiritismo e a bruxaria (Correia, 1997) dominaram e afetaram a perspetiva da deficiência ao longo de toda a Idade Média, sendo as pessoas portadoras de deficiência consideradas como possuídas por divindades maquiavélicas ou fruto de transgressões morais. Muitos pensavam que os deficientes eram detentores de poderes especiais, acusando-os de feiticeiros ou bruxos. As crianças com deficiência, quando sobreviviam, eram separadas de suas famílias e expostas ao ridículo. Existem registos da utilização de corcundas e anões como objeto de diversão em festas, feiras e diversão de nobres ou famílias abastadas.

13 Período histórico compreendido entre o fim do Império Romano do Ocidente [476 d.C.] e o fim do Império Romano do Oriente.

A queda de Constantinopla em 1453, é considerada o marco do início da Idade Moderna. Esta época ficou marcada pelo Renascimento Cultural, pela Reforma Religiosa e pelos Descobrimentos Marítimos e determinou a transição entre o obscurantismo medieval e o emergir de novas ideias, sendo responsável por transformações¹⁴ sociais, políticas, económicas, culturais e religiosas, que alteraram para sempre o rumo da história. O movimento renascentista, fortemente influenciado pelo humanismo¹⁵, evidenciou o papel do homem no processo universal e histórico, conferindo-lhe o poder de decidir sobre o seu próprio destino e atribuindo-lhe a razão de todo o conhecimento. A valorização dos direitos dos cidadãos emergiu da filosofia humanista.

Contrariando as perspetivas da sociedade do século XVI, que não acreditava que os surdos pudessem ser educados, o médico e matemático Gerolamo Cardomo [1501-1576], criou um código para ensinar as pessoas surdas a ler e a escrever. Este código esteve na origem do método oral¹⁶, para educação de pessoa com deficiência auditiva, desenvolvido pelo monge beneditino¹⁷ Pedro Ponce de Leon [1520-1584], que escreveu o livro *“Doctrina para los mudos-surdos”* (Jiménez, 1997) .

14 Estas transformações estão relacionadas com o fortalecimento do comércio em consequência das cruzadas, com o renascimento comercial e urbano e com o surgimento da burguesia no período de declínio dos nobres que perderam suas terras (feudos) para o rei absolutista.

15 O Humanismo é uma filosofia moral que coloca o «ser humano» em primeiro lugar, numa escala de importância. Nesta perspetiva filosófica, a dignidade, as aspirações e as capacidades humanas tornam-se primordiais.

16 Este método exigia um trabalho cuidadoso de observação para leitura dos lábios.

17 Ordem de São Bento ou beneditina é uma ordem religiosa monástica e católica. No ano 529, Bento de Núrsia [480-543] compôs a «Regula Benedicti» que determinava, para os membros da ordem, a pobreza, a castidade, a obediência, a oração e o trabalho, bem como a obrigação de hospedar peregrinos e viajantes em seus mosteiros, dar assistência aos pobres e promover o ensino.

Em Espanha o padre Juan Pablo Bonet [1573-1633], desenvolveu um alfabeto manual¹⁸ para a comunicação e educação dos surdos. Em 1620 publicou o primeiro livro sobre a educação dos surdos, com o título *“Reducción de la letras y arte de enseñar a hablar a los mudos”*, onde Bonet, apesar de defender a aplicação do alfabeto manual, proibia o uso da língua gestual (Jiménez, 1997).

Em Inglaterra John Bulwer [1600-1650], escreveu sobre a língua de sinais e fez a apologia de um método para ensinar a leitura labial aos surdos.

As filosofias defendidas por Jonh Locke¹⁹ [1632-1704], e Jacques Rousseau [1712-1778]²⁰, proporcionaram uma nova forma de olhar para a criança diferente. O primeiro, ao defender que as ideias e todos os dados da memória derivam da experiência e que esta é a fonte da aprendizagem; o segundo ao difundir o modelo do «homem bom» e ao defender o desenvolvimento das potencialidades naturais da criança (Correia, 1997).

Segundo Zazzo (1976) até finais do séc. XVIII, os indigentes, os vadios, os crónicos preguiçosos, os incapazes, os velhos, os delinquentes criminosos de toda a espécie, os idiotas e os loucos (considerados possessos pelo demónio) amontoavam-se nos hospitais e asilos de França, os quais prestavam tratamentos médicos mínimos e se tornaram «instituições depósito» em regime semipenitenciário e semicaridoso. Segundo a mentalidade da época, estes indivíduos eram alvo de reprovação e causavam

18 O método desenvolvido por Bonet explicava que seria mais fácil ensinar os surdos a ler, se fosse usado o alfabeto manual (datilologia).

19 Médico inglês, estudou medicina e ciências naturais. Desenvolveu uma teoria para melhorar o uso do intelecto.

20 Pensador cuja obra inspirou reformas políticas e educacionais. Na filosofia da educação, exaltou a «educação natural» baseada num contrato livre, entre o aluno e o mestre.

medo, repulsa e horror. Assim deviam ser afastados da sociedade e serem tratados de forma igual.

Para Correia (1997), as concepções defendidas por Rousseau e Locke contribuíram, para que ao longo de todo o século XVIII, estas atitudes evoluíssem numa perspetiva mais humanista e mais tolerante. É nesta linha que se enquadram os contributos de Pereira, Pinel, Esquirol, Itard e Seguin .

Jacob Rodrigues Pereira [1715 – 1780], português de origem judaica, refugiado em França para fugir à inquisição, modificou o alfabeto manual de Bonet, fazendo corresponder a cada gesto um som e no ano de 1749 explicou na *Académie des Sciences*, em Paris, um método para ensinar crianças surdas a ler e a falar (Silva, 1991).

Philippe Pinel [1745-1826] foi um médico francês, considerado por muitos, “o pai da psiquiatria moderna”, que após assumir o cargo de médico-chefe do hospital de Bicêtre, conseguiu autorização do governo francês para modificar as condições de vida dos doentes mentais aí asilados. Pinel defendeu que as pessoas com doença mental não deviam ser alvo de violência e discriminação, como era usual na época, mas serem tratadas como doentes. Utilizou, com bastante sucesso, a técnica do «tratamento moral»,²¹ que consistia, não só numa preocupação humanitária, e filantrópica no tratamento dos pacientes, mas sobretudo no empenho em estudar e descrever com método a doença mental.

Dominique Esquirol [1772-1840], psiquiatra francês, foi discípulo e sucessor de Pinel na chefia do hospital de Bicêtre. Inventou o termo «alucinação» e distinguiu a demência da amênia, ligando a primeira à doença mental e a segunda à deficiência mental. Segundo Esquirol, o doente mental era louco, por isso, enquadrava-se na área de responsabilidade da medicina,

21 O «tratamento moral» foi uma técnica usada em psiquiatria, que estava de acordo com os ideais da Revolução Francesa e baseava-se na tolerância humanista.

enquanto o deficiente mental era idiota, sendo atribuído à área de avaliação e intervenção da pedagogia. Esta diferenciação permitiu o aparecimento e desenvolvimento de estudos relacionados com a ciência pedagógica.

Jean Marc Gaspard Itard |1774-1838| foi um médico e psiquiatra francês, discípulo de Pinel, considerado o criador da otorrinolaringologia e pioneiro da educação especial. Apoiado pelo governo Francês desenvolveu um programa, baseado nas reflexões pedagógicas de Rousseau, para educar e treinar um menino, com cerca de 12 anos de idade, encontrado em estado selvagem, no ano 1800, num bosque de Aveyron.

Édouard Seguin |1812-1880| foi um médico francês, aluno e seguidor de Itard, pioneiro a trabalhar com uma turma de crianças deficientes mentais em França, dando início ao tratamento técnico-pedagógico. Mais tarde nos Estados Unidos desenvolveu e aplicou um método que expôs em «tratamento moral, higiene e educação dos idiotas e de outras crianças atrasadas ou retardadas». É considerado o precursor da neuropsicologia e da reeducação psicomotora.

A divulgação dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade apregoados pela ideologia da revolução francesa e difundidos, entre outros, pelos pensadores e autores anteriormente referidos, proporcionaram o aparecimento de organizações de caridade e religiosas que tinham como principal finalidade prestar assistência aos indivíduos portadores de deficiência, porém sem grandes preocupações educativas.

Ao longo do século XVIII e como consequência dos contextos políticos, sociais, das doutrinas racionalistas e da crítica feita às condições desumanas das instituições, a ideia de humanização e de educação do deficiente começou a fazer sentido e a direcionar-se numa perspetiva de pedagogia especial, que se foi generalizando à maior parte dos países ocidentais. Surgem as primeiras escolas em regime de internato para cegos, surdos e débeis mentais e a aplicação inovadora de métodos educativos mais sistematizados e

especificamente orientados para estas deficiências, define o início da educação especial.

I.1.3 - Da segregação à integração

Podemos considerar que a criação de escolas direcionadas para responder às necessidades das pessoas com deficiência encontra-se na génese da educação especial. Acreditavam na possibilidade deste tipo de ensino resolver a grande maioria dos problemas causados pelas deficiências e transformar os seus portadores em indivíduos úteis e produtivos para a sociedade.

A disseminação das filosofias de Rousseau [1712-1778] e Diderot²² [1713-1784], contributos fundamentais para a evolução cultural e humanística, a partir do século XVIII, refletiram-se no domínio da educação especial ao configurarem-se como responsáveis pelo despontar da ideia do ensino para todos. Paralelamente, os progressos científicos e técnicos possibilitaram novos avanços no campo da educação especial, principalmente na área da avaliação, com o contributo da teoria de psicanálise de Freud²³ [1856-1939], dos testes de Galton²⁴ (1822-1911) do conceito de «idade mental» e dos testes de inteligência de Binet [1857-1911] e Simon [1873-1961] (Correia, 1997:13).

Em oposição às teorias defensoras da importância da pedagogia na educação dos indivíduos, surgiram outras, apologistas da influência genética e ambiental, dificultando a ação pedagógica e originando o descrédito nos efeitos da educação especial e na aprendizagem e educação das crianças. O emergir destes conceitos originou o desinvestimento em estudos pedagógicos e em métodos de ensino e abriu o caminho a um período caracterizado por uma forte

²² Denis Diderot foi um filósofo, escritor e enciclopedista francês, considerado um símbolo do Iluminismo e um ideólogo da revolução francesa.

²³ Sigmund Schlomo Freud foi um médico neurologista austríaco, fundador da psicanálise.

²⁴ Francis Galton foi um antropólogo, meteorologista, matemático e estatístico inglês.

influência da perspectiva médica, que se evidenciou através da utilização das teorias de Darwin²⁵ (1809-1882), da consequente descrição das desordens genéticas de Down²⁶ (1828-1896), do início da utilização das classificações dos diferentes padrões de deficiência, da aplicação dos testes de inteligência de Galton, de Binet²⁷ e Simon²⁸. Galton propunha a utilização de testes para medição da capacidade intelectual a partir de tarefas sensório-motoras, assim como para selecionar os homens e mulheres excepcionais, destinados à reprodução seletiva, pois acreditava na possibilidade de melhorar a “raça” humana, caso fossem evitados cruzamentos indesejáveis. No livro «*Hereditary genius*», defendeu que a capacidade humana deriva da hereditariedade justificando, assim, a probabilidade da origem hereditária da deficiência e contrariando as teorias pedagógicas e educacionais. A difusão destas teorias originou o desenvolvimento dos movimentos eugénicos²⁹, responsáveis pelos ideais de segregação e de esterilização dos deficientes.

Os estudos de Binet e Simon refletem a preocupação em conceber “... instrumentos científicos que pudessem prever, com fiabilidade, quais as crianças que não teriam capacidades para frequentar a educação regular” (Serrano, 2005:22).

Em 1905, Binet e Simon publicaram um teste para avaliar as capacidades das crianças intitulado «*Escala Métrica de Inteligência*», descrito por Coll (2000) da seguinte forma:

25 Charles Robert Darwin foi um naturalista britânico que desenvolveu a teoria da evolução da espécie e explicou como ela ocorre através da seleção natural e sexual.

26 John Langdon Haydon Down foi um médico britânico que descreveu pela primeira vez as características da Síndrome de Down.

27 Alfred Binet foi um pedagogo e psicólogo francês.

28 Theodore Simon foi um médico e psicólogo francês.

29 A palavra “eugenia” foi utilizada em 1883 por Francis Galton com o significado de “bem-nascido”. O conceito inerente a este termo está na origem da “ideologia de pureza racial, a qual culminou no holocausto”.

“O teste de Binet-Simon concebe o desenvolvimento intelectual como a aquisição progressiva de mecanismos intelectuais básicos, de tal maneira que a criança com atraso é aquela que não adquiriu os mecanismos intelectuais que correspondem à sua idade cronológica. Comparando a idade mental com a idade cronológica, a escala métrica permite quantificar os anos de avanço ou de atraso no desenvolvimento intelectual” (Coll et al., 2000:28).

Este instrumento de avaliação continua a ser utilizado pelos psicólogos escolares, porém sofreu sucessivas revisões e reformulações até aos nossos dias. Em 1912, numa dessas reformulações, William Stern introduziu ao teste o “quociente Intelectual (QI), que é o resultado da divisão da idade mental pela idade real e da multiplicação por 100” (Coll et al., 2000:28).

A aceitação destes testes, como cientificamente válidos, vieram conferir autoridade aos que defendiam que determinadas crianças não dispunham de inteligência necessária para frequentarem as escolas do ensino regular.

Jiménez salienta que “...os testes de inteligência nasceram (...) com a intenção de elaborar um instrumento que servisse para identificar e, posteriormente separar, os alunos não aptos para o ensino comum na escola” e “... à obtenção desta medida de inteligência seguia-se o afastar da escola regular das crianças com atrasos, os que obtinham um quociente intelectual (Q.I.) abaixo de certos limites” (Jiménez, 1997: 12).

Felizmente, ontem tal como hoje, as sociedades e as pessoas que as compõem, não pensam todas da mesma maneira. Assim enquanto uns defendiam um ensino elitista, só para os declaradamente capacitados, outros sustentavam que todos têm capacidade para aprender. Nesta altura emergiu uma vaga de novos pensadores (Froebel, Dewey, Makarenko, Freinet, Decroly e Montessori), que realçaram a importância pedagógica e educacional por oposição à perspectiva meramente assistencial.

Friedrich Wilhelm August Froebel, [1782-1852], pedagogo alemão, fundou o primeiro jardim de infância em 1837, após ter trabalhado na Suíça com

Pestalozzi [1746-1827], em que a essência da sua pedagogia assenta na atividade e na liberdade. Defendeu que o desenvolvimento acontece em cinco etapas: infância; meninice; puberdade; mocidade e maturidade. Defendeu ainda que a infância se concretiza através de três tipos de operações: a ação, o jogo e o trabalho. Foi pioneiro a valorizar o uso do brinquedo, a atividade lúdica e a importância de aprender o significado da família nas relações humanas. Na obra «*A educação do homem*» (1826) defendeu que a educação é o procedimento pelo qual o indivíduo desenvolve a condição humana autoconsciente com todos os seus poderes, funcionando completa e harmoniosamente em relação à natureza e à sociedade.

Jonh Dewey [1859-1952], filósofo e pedagogo norte-americano, foi fundador da escola filosófica de Pragmatismo e principal representante do movimento da educação progressiva norte-americana durante a primeira metade do século XX. Entre outras obras, escreveu “*Democracia e Educação*”, na qual concebeu o conhecimento e o desenvolvimento como um conceito social que aglutina os conceitos de sociedade e de indivíduo.

Anton Semionovich Makarenko [1888-1939], professor e pedagogo ucraniano, ligado à implementação das teorias comunistas da recente constituída União Soviética, recusou os modelos tradicionais onde a educação se reduzia ao professor que tudo sabia e ao aluno que tudo devia aprender e construiu um novo paradigma educacional em que a infância foi pela primeira vez considerada com respeito e com direitos. Para Makarenko, a escola organizava-se como uma coletividade onde as crianças tinham o direito a opinar e a sugerir sobre a sua própria vida escolar. A sua teoria pedagógica centrava-se essencialmente no trabalho coletivo e produtivo.

Celestin Freinet [1896-1966], foi um pedagogo francês que desenvolveu os seus próprios métodos de ensino por oposição à escola vigente na época. Em 1924 criou uma cooperativa de trabalho com professores da sua aldeia, a qual promoveu o movimento da Escola Moderna em França. A rutura de Freinet com a escola tradicional prendia-se principalmente pelo facto de ele a

considerar teórica e desligada da vida e não proporcionar aos alunos a realização de um trabalho real.

Tal como Makarenko, também Freinet defendia o ensino baseado no respeito pela maneira de pensar da criança e no modo como ela constrói o seu conhecimento. As técnicas pedagógicas de Freinet procuravam envolver os alunos no processo de aprendizagem independentemente das capacidades ou do meio social e a intervenção do professor devia centrar-se na organização do trabalho, sem recurso a imposições ou ameaças. Entre as inúmeras técnicas pedagógicas defendidas por este pedagogo, algumas delas amplamente utilizadas, ainda nos nossos dias, contam-se a aula-passeio, a autoavaliação, a autocorreção, a correspondência interescolar, o ficheiro de consulta, a imprensa escolar, o livro da vida, o plano de trabalho e o texto livre.

Ovide Decroly [1871-1932] foi um médico psicólogo e naturalista belga, que fundou na sua própria casa uma escola para crianças deficientes. O contacto direto com estas crianças permitiu-lhe desenvolver e aplicar as suas novas ideias pedagógicas, cujos pressupostos psicológicos se fundamentavam nas teorias do globalismo³⁰ e dos centros de interesse³¹. Decroly criticava duramente a escola do seu tempo comparando-a com um quartel despótico e silencioso. Defendia que a escola e a sociedade deveriam estar em permanente interação e aquela deveria ser um prolongamento desta e da vida. Para Decroly a escola devia ser “pela vida e para a vida” onde a criança enquadrada no seu meio natural procuraria responder às exigências individuais e sociais inter-relacionando a escola e a sociedade.

³⁰ Segundo Decroly, a criança aprende inicialmente as coisas de uma forma global, depois atenta nos pormenores. A visão do global funciona espontaneamente na criança e permite aquisições importantes como a linguagem, os conhecimentos do meio vivo e social, entre outros.

³¹ Os centros de interesse são um processo de ensino onde à volta de um mesmo tema, do interesse da criança, se desenvolvem as noções a aprender e os hábitos a interiorizar.

No início do século XX, Maria Montessori³² [1870-1962], estudou profundamente as técnicas de Itard e de Seguin, que adaptou e aplicou, com sucesso, em crianças consideradas ineducáveis. Estas responderam positivamente aos estímulos que exigiam habilidades motoras e alguma autonomia. A posterior formação em pedagogia, antropologia e psicologia de Maria Montessori, permitiram-lhe efetuar estudos académicos com crianças ditas normais e desenvolver novas ideias sobre educação que aplicou na primeira “*Casa dei Bambini*”, fundada numa zona pobre perto da cidade de Roma. O emergir e a aplicação das novas conceções educativas contribuíram para o sucesso e reconhecimento das diversas “*Casa dei Bambini*” que foram surgindo em diferentes lugares de Itália e levaram ao reconhecimento internacional desta notável pedagoga, responsável pelo aparecimento de novos paradigmas pedagógicos.

Como já referimos anteriormente, durante o século XIX e princípio do século XX, a educação especial caracterizou-se por um atendimento em instituições/escolas, específicas para cada área de deficiência, que funcionavam em regime de internato (Morgado, 2001). Este modelo, apesar de comumente aceite, era alvo de algumas críticas por condicionar as relações de proximidade entre os familiares e as crianças institucionalizadas e entre estas e as suas comunidades de origem. Em consequência destas críticas e dos anseios dos defensores do ensino integrado e de grupos de pais e educadores, começaram a aparecer os semi-internatos e as classes de ensino especial.

Jiménez (1997) atribui aos pensadores e ativistas pedagógicos da viragem do século, em especial a Decroly e a Montessori o aparecimento de

32 Maria de Montessori, nasceu no norte de Itália, na última metade do século XIX. Estudou medicina em Roma e orientou o seu percurso profissional para a psiquiatria, dedicando-se em especial a crianças com problemas mentais.

uma nova corrente, designada por Pedagogia Terapêutica, defensora de uma intervenção de caráter pedagógico, porém ainda de tendência assistencial.

Assim na primeira metade do século XX, as crianças e jovens com deficiência começam a ser alvo de uma nova perspectiva, onde emerge, ainda que de uma forma implícita e sobretudo no mundo ocidental,³³ a ideia do seu direito à educação. Paulatinamente, as instituições destinadas a prestar assistência a esta população, vão adotando medidas de caráter educativo, ainda que de uma forma muito lenta, pois era usual considerar que a “deficiência, diminuição ou handicap incluía as características de inatismo e de estabilidade ao longo do tempo” (Marchesi, Martín, 1995:7). Esta conceção, no entender de alguns autores, influenciou a ausência de mudanças substanciais no atendimento de crianças e jovens com deficiência, pois “a adoção convicta desta perspectiva não justificava, naturalmente, investimentos significativos na educação das crianças em questão, pelo que, durante a vigência daquele princípio, pouco se evoluiu” (Serrano, 2005:24).

Na descrição da evolução da educação especial, o período que decorre entre o início e o fim do século XX, é entendido por Jiménez (1997) e Correia (1997), como a “fase de transição da segregação para a inclusão” (Serrano, 2005: 2.7).

Segundo Jiménez “o século XX, caracteriza-se pelo início da obrigatoriedade e expansão da escolarização básica detetando-se que numerosos alunos” (1997: 24) apresentavam dificuldades em acompanhar o ritmo normal da classe, originando conseqüentemente, enormes diferenças de rendimento escolar dentro da sala de aula. Este facto está na origem da “necessidade de uma deteção precisa do distúrbio, que se beneficiou sobremaneira com o enorme desenvolvimento dos testes de inteligência, cujas

33 Com exceção de alguns países e por períodos de tempo mais ou menos longo cujas sociedades e mentalidades foram influenciadas pelos movimentos eugénicos, como foi o caso da Alemanha Nazi e dos países ou regiões que viveram sobre a sua influência.

mensurações proporcionaram a delimitação dos diferentes níveis do atraso mental” e da “conscientização de uma atenção educacional especial, distinta e separada da organização educacional regular” (Marchesi, Martín, 1995:9). Esta visão está na origem do aparecimento das escolas de educação especial.

No início do século XX, o modelo de educação especial institucionalizada multiplicou-se, alicerçado na diferença das capacidades intelectuais, diagnosticadas através dos testes de medição intelectual de Binet. Esta identificação e rotulação da deficiência ou incapacidade do aluno permitia o seu enquadramento na categoria de cego, surdo, deficiente mental ou deficiente motor e a consequente definição do tipo de instituição a frequentar.

Durante as décadas de quarenta e cinquenta do século XX, à avaliação baseada, apenas nos testes quantitativos e no conceito do «legado psicomédico», juntaram-se “as influências sociais e culturais que podiam determinar um funcionamento intelectual mais deficiente” (Marchesi, Martín, 1995:9). Nesta ótica a ausência de estimulação adequada ou os processos de aprendizagem incorretos passaram a ser considerados como fatores a ponderar numa avaliação, proporcionando a introdução dos “conceitos de adaptação social e aprendizagem nas definições sobre atraso intelectual, reforçando-se as possibilidades de intervenção” (Marchesi, Martín, 1995:9).

Antevê-se neste novo cenário, um carácter interativo aos problemas de aprendizagem, ao considerar-se o ambiente social, a educação e as condições intrínsecas da criança como fatores em igualdade de importância para a determinação das suas capacidades e limitações (Serrano, 2005).

A partir de meados do XX, na época pós guerra, surgiram um conjunto de movimentos sócio culturais, que segundo Correia “estão na génese das recentes disposições de igualdade de oportunidades educativas para crianças com NEE na escola regular” (Correia, 1997:14). Segundo este autor, estes movimentos são responsáveis pela alteração de atitudes e práticas na resposta às crianças com deficiência e considera esta época histórica “como um período

de transição entre as práticas de segregação e os procedimentos de integração” (Serrano, 2005: 27).

Em princípios da década de sessenta (considerada a década da «resposta sociológica»), na Europa e na América do Norte assiste-se à difusão do conceito de normalização. Este conceito encontrou a sua origem na Dinamarca, que o introduziu na sua legislação no ano de 1940. Segundo Bank-Mikkelsen (1969), citado por Jiménez, (1997), por «normalização» entende-se a “possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto o possível” (Jiménez, 1997:24). À disseminação deste conceito e à manifestação de diversas associações de pais, que rejeitavam a prática de educar as crianças com deficiência em ambientes segregados, juntou-se a ideia defendida por alguns movimentos internacionais favoráveis à integração, com o objetivo de “reivindicar condições educacionais satisfatórias para todos estes meninos e meninas dentro da escola regular e sensibilizar professores, pais e autoridades civis e educacionais para que assumissem uma atitude positiva em todo este processo” (Marchesi, Martín, 1995: 14).

Na sequência da divulgação das ideias anteriormente expostas e do impacto social por elas causado, verificaram-se alterações nas atitudes e práticas educacionais, consubstanciadas pela substituição de procedimentos de segregação por outros de integração. Nesta perspetiva referimos o trabalho produzido por Wolf Wolfensberger (1934-2011), publicado em 1972 no Canadá, pois este foi precursor na “clarificação do conceito de normalização, sob uma perspetiva pragmática, uma vez que lhe estava subjacente o objetivo de nortear o atendimento educacional a indivíduos portadores de deficiência” (Serrano, 2005:30), e foi igualmente responsável pela assunção internacional deste país na evolução da resposta educativa às crianças com necessidades educativas. A publicação da obra de Wolfensberger «*The principle of Normalization in human services*» proporcionou a generalização do princípio da «normalização» e facultou aos meios educativos a possibilidade de substituírem as práticas segregadoras por experiências integradoras.

Situando no mesmo contexto temporal os conceitos de «normalização», «integração» e «meio menos restritivo possível», Correia defende que o termo «integração» tem origem no conceito de «normalização» e atribui-lhe um significado próximo ao do conceito «meio menos restritivo possível» (Correia, 1997:19). Para Mercer, (1991) citado por Correia, o conceito «meio menos restritivo possível» significa “a seleção do ambiente educativo mais apropriado para que a criança possa desfrutar de aprendizagem que possibilite o máximo de progresso no mínimo de tempo” (Correia, 1997: 66). Mercer defende ainda, que o conceito «meio menos restritivo possível» se baseia “na premissa de que a colocação conjunta de crianças com NEE e crianças normais propicia um melhor desenvolvimento social e académico para as primeiras e reduz o estigma derivado do facto de se ser educado em ambientes segregados” (Correia, 1997: 66).

Segundo a *American National Association of Rehabilitation Counseling* (1973), o objetivo da integração escolar consistia em “ajudar pessoas com deficiência a obter uma existência tão próxima ao normal quanto possível, a elas disponibilizando padrões e condições de vida quotidiana próximas às normas e padrões da sociedade” (Mantoan, Prieto, 2006: 37- 38).

Na sequência de estudos desenvolvidos nas décadas de sessenta e setenta, foram idealizados vários sistemas de serviços que permitiam a educação dos alunos com deficiência em «meios o menos restritivo possível. O estudo desenvolvido por Reynolds, em 1962, denominado «hierarquia de serviços-modelo de educação especial» (Mantoan, Prieto, 2006:38), considerado por muitos o mais exaustivo entre todos os estudos realizados sobre esta matéria, apresenta-se organizado em cascata com oito níveis, correspondendo cada um deles a um possível “modelo de atendimento educativo das crianças com deficiência” (Serrano, 2005:29-30). Evelyn Deno (1970) propôs o «sistema de cascata dos serviços educacionais», organizado em sete níveis de atendimento possível. Em 1973, Rita e Kenneth Dunn descreveram o «modelo da pirâmide invertida» ” (Mantoan, Prieto, 2006: 38), em que propõem que a resposta às necessidades do aluno obedeça a duas

orientações: os alunos sejam encaminhados para recursos especializados apenas quando necessário, e serem retirados logo que possível para a classe comum (Mantoan, Prieto, 2006).

Correia refere que no ano de 1977, Maynard Reynolds e Jack Birch, aperfeiçoaram o modelo «sistema de cascata dos serviços educacionais» de Evelyn *Deno*, com o objetivo de “fazer com que um grupo diversificado de alunos pudesse desfrutar de aprendizagens apropriadas às suas características e necessidades, num ambiente o mais integrador possível” (Correia, 1997:67-68).

Segundo Ainscow, com o passar dos anos “a educação especial começou a ver-se a si própria e a ser vista pelos outros como um mundo à parte, provendo às necessidades de uma pequena parte da população infantil, considerada deficiente” (Ainscow, 1998:13). Nesta perspetiva coexistem duas respostas educativas paralelas (ensino regular e educação especial), com metodologias diferentes e sem articulação entre si. Evidenciam-se as práticas avaliativas centradas na problemática dos alunos com NEE e emerge a classificação por categorias, responsável pelo «efeito etiqueta», passando os alunos a ser avaliados pelos problemas que dificultam as suas aprendizagens e não pelas suas capacidades.

Esta tendência de integração de alunos com necessidades educativas especiais na escola pública, recebeu um enorme impulso com a aprovação pelo congresso dos Estados Unidos da América, em 1975, e a consequente publicação da PL 94 -142, “*The Education for all Handicapped Children Act*”. Nesta lei está implícita a necessidade de serem criadas estruturas sólidas que promovam a igualdade de oportunidades educacionais para todas as crianças.

Também o Reino Unido adotou medidas integracionistas, apesar do seu contexto histórico, social e político ser diferente. O Relatório *Warnock* — elaborado pelo Comité de Investigação, presidido por *Helen Mary Warnock*, que estudou, de setembro de 1974 a março de 1978, o processo educativo das crianças e jovens com deficiência física e mental em Inglaterra, Escócia e País

de Gales - “propõe que se abandone o paradigma médico (classificação pela deficiência) e se adote o paradigma educativo (identificação, descrição e avaliação das necessidades educativas especiais), de forma a garantir sucesso e uma plena integração em escolas regulares” Este relatório introduziu o conceito “*special education needs, seen not in terms of a particular disability which a child may be judged to have, but in relation to everything about him, his abilities as well as his disabilities*” (Warnock, 1978:37). O termo necessidades educativas especiais (NEE) refere-se ao desfasamento entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que se espera em função da sua idade cronológica, ou seja o desenvolvimento da criança e a necessária adequação curricular (Warnock, 1978: 37).

Este documento expressa as preocupações, de um vasto grupo de técnicos e pais, sobre esta temática e propõe a expansão da educação especial, dizendo que uma em cinco crianças necessita na sua escolaridade de alguma forma de educação especial (Warnock,1978:41). Propõe a abolição da categorização baseada na deficiência substituindo-a por uma descrição detalhada das necessidades educativas do aluno NEE (Warnock, 1978:43).

A enorme diversidade das sociedades atuais proporcionadas pela facilidade de mobilidade das pessoas, a crescente interdependência internacional e a longa história de discriminação, faz com que se torne imprescindível que as comunidades educativas se consciencializem para a necessidade da adoção de políticas e práticas que visem uma educação multicultural, onde todos os matizes inerentes à diferença sejam vistos como fatores enriquecedores da cultura individual, da escola e da comunidade. É preciso que a “escola” se consciencialize da necessidade de “...preparar todos os indivíduos para responder aos desafios da sociedade multicultural em que vivemos. É preciso abertura e coesão. A diversidade na unidade. Metaforicamente, uma salada de frutas que não anula os diferentes sabores presentes no todo.” (Vieira, 1999:56).

A escola multicultural deve adotar medidas e dispositivos institucionais e pedagógicos que visem proporcionar a igualdade de oportunidades possibilitando a realização de aprendizagens significativas e valorizadoras para cada indivíduo, potencializando as suas capacidades de forma a fomentar a sua participação nas aprendizagens, bem como, na construção e desenvolvimento da sociedade.

Neste contexto, cabe à escola, aos educadores e aos professores “intervir ativamente na própria sociedade de que a escola é um microcosmos” (Vieira, 1999:82). Enfim, cabe à comunidade educativa o papel de ser veículo e de favorecer a igualdade de direitos e oportunidades e promover uma escola multicultural.

O indivíduo enquanto ser social, tem o direito à participação efetiva na sociedade, no entanto, esta participação terá mais valor e maior consistência se estiver alicerçada numa forte formação educacional e cultural. Formação individual esta, inerente a um processo educativo que se desenvolve a partir de convergências de múltiplos espaços sociais, onde emergem e (des)convergem diferentes culturas oriundas dos alunos, dos professores e de outros intervenientes direta ou indiretamente ligados ao processo educativo.

Como já referimos a expressão «educação especial» utilizava-se para denominar uma educação que se desenvolvia colateralmente à praticada no ensino regular, dirigida a indivíduos portadores de «défices» ou «*handicaps*», contudo mudanças de conceção no ensino, nas quais “a escola da discriminação deu lugar à escola da integração; a escola da homogeneidade deu origem à diversidade” (Jiménez, 1997:9), o termo «educação especial» adquire uma nova dimensão, na qual se enquadra o surgimento do conceito «Necessidades Educativas Especiais».

A educação especial, até aqui definida para um tipo específico de alunos, passa a ser considerada como um conjunto de recursos humanos e materiais, postos à disposição do sistema educativo, de forma a responder

adequadamente às necessidades transitórias ou permanentes, alargando-se o leque tipológico dos alunos.

A introdução do conceito de necessidades educativas especiais (NEE) transformou as perspetivas pedagógicas/educativas, apenas aos alunos com problemas de aprendizagem, propondo um novo enquadramento de «educação especial», que encara a deficiência como “um permanente de necessidades especiais de educação” e perspetiva a ação do educador de acordo com as necessidades do aluno, “em termos do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem” (Sanches, 1996:11).

Para Wedell “o termo necessidades educativas especiais, refere-se ao desfazamento entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela se espera em função da sua idade cronológica” (Bairrão, 1998:23). Este autor defende que o uso da expressão em análise, não pretende excluir só por si, o conceito de deficiência.

A expressão «necessidades educativas especiais» deriva “de uma evolução nos conceitos que até então se usavam, fossem de cariz social ou educacional” (Correia, 1997:47), procura dar resposta à “progressiva democratização das sociedades, refletindo o postulado na filosofia da integração e proporcionando uma igualdade de direitos” (Correia, 1997:47) e prevê uma mudança de enfoque na abordagem desta problemática, valorizando a corrente educacional.

Brennam (1988), refere que há

” uma necessidade educativa especial, quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas), afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se

de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno (Brennan, 1988:36).

As NEE permanentes abarcam "problemas do foro sensorial, intelectual, processológico, físico, emocional (Correia, 1997:49), ligados à saúde do indivíduo, provocadas essencialmente por problemas orgânicos, funcionais, ou/e por défices socioculturais e económicos graves, e que exigem adaptações generalizadas do currículo, adequando-o às características do aluno, mantendo-se por todo, ou grande parte do seu percurso escolar.

As NEE temporárias revelam-se através de "problemas ligeiros ao nível do desenvolvimento das funções superiores: desenvolvimento motor, percetivo, linguístico e socioemocional" (Correia, 1997:53), manifestam-se, ainda, por problemas ligeiros relacionados com a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo. Este grupo de NEE exige por vezes, uma modificação parcial do currículo escolar, adaptando-o às "características do aluno, num determinado momento do seu desenvolvimento e percurso educacional (Correia, 1997:53).

A partir de finais dos anos oitenta e início dos anos noventa, do século passado, tem-se assistindo a um conjunto de ações, não limitadas apenas, aos países do norte³⁴, "ditos desenvolvidos", mas alargadas aos países do sul, em especial a alguns da África, da Europa Oriental, da América do Sul, da Ásia e do Médio Oriente. Estas ações de carácter global têm beneficiado com a participação de vários governos e organizações, e principalmente com o alto patrocínio das Nações Unidas e de alguns dos seus organismos, nomeadamente a UNESCO. O resultado destas ações consubstanciado na forma de Declarações, Convenções, Pactos, Conferências, Programas, Relatórios ou Planos de Ação, foram responsáveis pelo grande impulso verificado na educação especial nestes últimos vinte anos, e pela mudança de

³⁴ Os vocábulos «Norte» e «Sul» substituem os termos «desenvolvido» e «em vias de desenvolvimento» quando se pretende indicar as desigualdades verificadas ao nível dos "poderes económicos e político" (Stubbs, 2008:8).

paradigma no conceito de resposta e atendimento educacional a prestar às crianças e jovens com deficiência. Assim a referência a alguns desses documentos é, no nosso ponto de vista, indispensável num trabalho como aquele que aqui apresentamos.

I.1.4 – Orientações internacionais para a inclusão

No preâmbulo da *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança*³⁵ CNUDC³⁶, em 1989, são lembrados os princípios fundamentais das Nações Unidas e as disposições exatas dos diferentes tratados relativos aos direitos humanos e outros textos importantes. Reafirma-se a vulnerabilidade das crianças e a necessidade de uma proteção especial bem como o dever de respeitar os valores culturais da comunidade de origem da criança. Todos os artigos, incluindo os relativos à educação se fundamentam em quatro princípios gerais: «não discriminação», todos os direitos se aplicam a todas as crianças sem exceção, cabendo ao estado a obrigação de proteger a criança contra todas as formas de discriminação e de tomar medidas positivas para promover os seus direitos; o «interesse superior da criança», deve ser plenamente considerado em todas as decisões relacionadas com a criança e os estados devem garantir que a criança beneficie de todos os cuidados adequados quando os pais ou outros responsáveis por ela, não tenham capacidade para tal; «sobrevivência desenvolvimento» - o direito inerente à vida tem de ser garantido a todas as crianças, e o estado tem a obrigação de assegurar a

35 A Assembleia Geral da ONU (Organização das Nações Unidas), adotou a convenção e deu-lhe início em 20 de novembro de 1989, por ocasião do 30º aniversário da Declaração dos Direitos da Criança. A Convenção entrou em vigor a 2 de setembro de 1990, após ter sido ratificada pelo número necessário de nações.

36 CNUDC – A Convenção das Nações Unidas sobre os direitos da criança, em 2009 foi ratificada por 194 países membros das Nações Unidas, apenas a Somália e os Estados Unidos da América não a subscreveram.

sobrevivência e o desenvolvimento da criança; «opinião da criança» - tem de se garantir o direito da criança exprimir livremente a sua opinião sobre assuntos que lhe digam respeito e deve ver a sua opinião tomada em consideração (Unesco, 1989).

Desta convenção sobressai pelo aspeto inovador, a importância atribuída pelo princípio «opinião da criança», que permite que ela opine sobre a sua própria educação e que os seus pontos de vista “devem ser considerados”(Stubbs, 2008: 22). A Unesco (1989) no seu artigo vigésimo terceiro, estabelece que as crianças com deficiência devem ter direito a cuidados especiais, educação e formação adequada “para o emprego e oportunidades de lazer de forma o mais possível conducente à integração social e ao desenvolvimento cultural e espiritual” (Unesco, 2005a: 9), assegurando assim, os direitos de todas as crianças à educação sem qualquer discriminação.

Entre os dias cinco e nove de março de 1990, delegados de 155 países, agências internacionais para o desenvolvimento, representantes de cerca de 150 organizações não governamentais, nacionais e internacionais e representantes da Unesco em colaboração com outros organismos das Nações Unidas, reuniram-se em Jomtien, na Tailândia para universalizar a educação primária com o objetivo de reduzir maciçamente o analfabetismo, antes do final da década de noventa do século XX.

A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos - EPT fruto da Conferência de Jomtien, no seu artigo terceiro, relativo à universalidade do acesso à educação e promoção da equidade – satisfação das necessidades básicas, conseguiu ir mais além que o expresso no artigo vigésimo sexto, sobre educação, na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), quando acentua a necessidade de se modificar o sistema rígido e prescritivo de educação para adotar um sistema flexível, adaptado às necessidades, culturas e circunstâncias dos alunos e afirma que “a prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e

superar todos os obstáculos que impedem a sua participação ativa no processo educativo” (Unesco, 1990:4), quando defende que “os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação” (Unesco, 1990:4) e quando reconhece a existência de grupos específicos vulneráveis à discriminação e à exclusão. Neste sentido apela para que seja assumido “um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais” (Unesco, 1990:4). Considera “os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais e remotas; os nómadas e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados de guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação” (Unesco, 1990:4), como grupos de excluídos que “não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais” (Unesco, 1990:4).

A Declaração Mundial de Jomtien define o acesso à educação dos deficientes, no quinto ponto do artigo terceiro afirmando que “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial” e reitera que é “preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (Unesco, 1990:4).

Esta declaração deu origem ao Programa Educação para Todos, cujos objetivos visavam proporcionar a educação básica a todas as crianças e a redução drástica do analfabetismo entre os adultos até ao final dos anos noventa e determinou que até 2015 todas as crianças deveriam ter acesso à educação básica gratuita e de boa qualidade.

Um grupo especial de trabalho, constituído por peritos governamentais em estreita colaboração com organismos especializados dos Sistemas das Nações Unidas, entidades intergovernamentais, organizações não governamentais e organizações de pessoas com deficiência, elaboraram as Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, para serem aprovadas na quadragésima oitava sessão da Assembleia Geral

das Nações Unidas no ano de 1993 (Unesco, 1994). Este documento tem implícito o firme compromisso moral e político dos Estados participantes, adotarem medidas para conseguir a plena participação e a igualdade, defendendo que os “estados devem (...) proporcionar às crianças, jovens e adultos com deficiência a igualdade de oportunidades em matéria de ensino primário, secundário e superior num contexto integrado” (Nações Unidas, 1994:25), e em escolas regulares. Preconiza que as crianças com deficiência dos zero aos três anos, na idade pré-escolar e aos adultos com deficiência em particular as mulheres devem ser objeto de uma atenção especial. A regra focalizada na educação vai ao encontro dos princípios defendidos em Jomtiem (1990), ao referir que os indivíduos com deficiência devem ser educados “como «uma parte integrante do sistema educativo», e que os estados devem ser responsáveis pela sua educação. A educação de pessoas com deficiência tem sido orientada, demasiadas vezes, por agências não governamentais, deixando assim os governos «livres» desta responsabilidade” (Stubbs, 2008: 154). Nas Orientações para a Inclusão a Unesco (2005), afirma que a Norma 6, deste documento, “não só afirma a igualdade de direitos de todas as crianças, jovens e adultos como também estabelece que a educação deve ser ministrada «num ambiente de escola integrada» e «em escolas regulares» ” (Unesco, 2005a:11).

De sete a dez de junho de 1994 representantes de noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais, num total de trezentos participantes, reuniram-se em Salamanca, sob a organização do governo espanhol em cooperação com a Unesco, a fim de debater a área das Necessidades Educativas Especiais. Deste encontro resultou um documento fruto do compromisso dos representantes responsáveis dos diferentes países e entidades sobre os princípios, políticas e práticas a desenvolver na área das necessidades educativas especiais, em «prol da Educação para Todos» (Unesco, 1994:4). No prefácio da Declaração de Salamanca é realçada a necessidade de se desenvolver “a abordagem da educação inclusiva, capacitando as escolas para atender as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais (Unesco, 1994:3), independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras

(Unesco, 1994:17). O princípio orientador do plano de ação da Declaração de Salamanca baseia-se na experiência dos países participantes, “nas resoluções e recomendações e publicações das Nações Unidas e de outras organizações intergovernamentais, especialmente nas Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência” (Unesco, 1994:17). Este plano de ação baseia-se, ainda, nas “propostas, diretrizes e recomendações formuladas nos cinco seminários regionais, preparatórios deste Congresso” (Unesco, 1994:17).

Desta reunião e da respetiva Declaração de Princípios, expressos no texto da «Declaração de Salamanca», emergem novos conceitos de inserção dos alunos com NEE nas Escolas do Ensino Regular, nomeadamente os conceitos de «Inclusão» e «escola inclusiva» e reafirma-se a necessidade de perseguir o princípio emanado da Conferência de Jomtiem «Uma Escola para Todos».

Com a Declaração de Salamanca, passou a considerar-se a inclusão dos alunos com NEE, em classes regulares, como uma forma de democratização das oportunidades educacionais. O termo integração é substituído pelo de inclusão, no sentido de uma escola para todos. Segundo Correia (1997), o conceito de inclusão passa pela inserção do aluno na classe regular, onde sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se para esse fim, com o apoio apropriado às suas características e necessidades.

O texto da Declaração de Salamanca é rico em “expressões que pressupõem alguns conceitos particulares e fundamentais da inclusão: as crianças têm uma vasta diversidade de características e necessidades; a diferença é normal; as escolas precisam de acomodar todas as crianças; as crianças com deficiência devem frequentar a escola da sua área de residencial; é essencial para a inclusão a participação da comunidade; a pedagogia centrada na criança é essencial para a inclusão; deve ser adaptado à criança um currículo flexível, não vice-versa; a inclusão precisa de recursos e apoios

próprios; a inclusão é essencial para a dignidade humana e aproveitamento total dos direitos humanos; as escolas inclusivas beneficiam todas as crianças pois ajudam a criar uma sociedade inclusiva; a inclusão aumenta a eficiência e a relação positiva custo-benefício do sistema educativo” (Stubbs, 2008:25). Porém especialmente persuasivo da necessidade da inclusão nas escolas é o argumento expresso num parágrafo do artigo dois desta Declaração sobre os princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais: “As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo” (Unesco, 1994:10).

No Fórum Educacional e no Enquadramento da Ação, realizado na cidade de Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000, os participantes reafirmaram o compromisso da visão expressa na Declaração Mundial da EPT de Jomtien (1990) e asseguraram a sua convicção de que os governos dos diferentes países, tinham o dever de garantir que os objetivos e as metas da EPT fossem conseguidos e preservados. Da avaliação de uma década da aplicação do conceito da EPT, concluiu-se que apesar de em alguns países se terem verificado progressos expressivos, ainda persistiam situações inaceitáveis, considerando que mais de 113 milhões de crianças continuavam sem possibilidades de acederem ao ensino primário e cerca de 880 milhões de adultos eram analfabetos. A discriminação de género, a qualidade das aprendizagens e a aquisição de conhecimentos, valores, e habilidades humanas se apresentaram longe das aspirações e das necessidades dos indivíduos para acederem a empregos proveitosos e à participação ativa e plena das sociedades (Unesco, 2000).

Os participantes, constatando que a educação, enquanto direito humano fundamental, é a solução para o desenvolvimento sustentável e garantia de paz e estabilidade entre os povos, reafirmaram a intenção de continuarem a

ambicionar uma Escola para Todos. Assim, partindo destes pressupostos definiram os objetivos do Milénio para a Educação, entre os quais destacamos aqueles que preconizam para o ano 2015, o acesso de todas as crianças a uma educação básica, obrigatória e gratuita e aqueles que atribuem um enfoque especial para as crianças marginalizadas principalmente as raparigas (Unesco, 2005a: 11).

Em 2001, em diversos países, assistiu-se a um movimento em educação, denominado *Flagship*³⁷ da Educação para Todos, que impulsionou reformulações profundas na área educativa e visou proporcionar às escolas uma maior capacitação para atenderem todos os alunos, defendendo “o direito à educação para as pessoas com deficiência: o caminho para a inclusão” (Costa, et al., 2006:6).

Em Portugal este movimento traduziu-se na publicação de algumas medidas normativas dispersas, que não corresponderam satisfatoriamente aos reptos lançados nas reuniões e fóruns internacionais.

No âmbito da presidência portuguesa da União Europeia, no mês de setembro de 2007, o Ministério da Educação de Portugal em colaboração com a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais de Educação, organizou uma audição parlamentar intitulada *Young Voices: Meeting Diversity in Education*. Nela participaram jovens com necessidades educativas especiais que frequentavam os ensinos, secundário, profissional e superior da Noruega, Suíça, Islândia e dos membros da União Europeia, com exceção da Eslováquia. Debateram temas relacionados com a problemática da educação inclusiva, nomeadamente com as melhorias que se têm vindo a verificar nesta área e apresentaram propostas evidenciando os seus pontos de vista sobre os direitos, necessidades, desafios, recomendações

37 O documento «Promoção da Educação Inclusiva em Portugal», refere em nota de rodapé que, pelo facto de não ter sido possível encontrar uma palavra que traduzisse adequadamente *Flagship*, se manteve a palavra inglesa (Costa, et al., 2006).

a considerar e benefícios da Educação Inclusiva. Como epílogo da reunião, resultou a «Declaração de Lisboa», na qual os participantes afirmaram: “compete-nos construir o nosso futuro. Temos de remover barreiras dentro de nós e dos outros. Temos de crescer para além da nossa deficiência – então o mundo aceitar-nos-á melhor” (UE, 2007).

Ministros da Educação, chefes de delegação e delegados dos 153 Estados-Membros, representantes de vinte organizações intergovernamentais, vinte e cinco ONGs, fundações e outras instituições da sociedade civil, reunidos em Genebra, de vinte e cinco a vinte e oito de novembro de 2008, para participarem na quadragésima oitava sessão da Conferência Internacional da Unesco sobre Educação, pediram aos Estados-Membros “*para que adopten el enfoque de la educación inclusiva en la concepción, la aplicación, el seguimiento y la evaluación de las políticas educativas, como médio para acelerar aun más el logro de los objetivos de la Education Para (EPT) y para contribuir así a la construcción de sociedades más inclusivas* ” (Unesco, 2008:3)

A ideia de inclusão e de uma Escola para Todos defendida internacionalmente e enquadrada do ponto de vista normativo por alguns países subscritores deste paradigma, incluindo Portugal, é entendida por certos professores como algo de difícil concretização, como uma utopia. É verdade que o conceito de inclusão, sendo antes de mais um problema ético e moral, e por mais que nele se acredite e se tenha a certeza de que será o caminho do futuro da educação, não deve ser imposto a nenhum dos intervenientes, porque para se implementar verdadeiramente tem de ser apreendido e pretendido.

Proporcionar a todos o acesso a uma educação que atenda às diferenças individuais é, segundo César (2003), uma questão de direitos humanos. Contudo, as vivências inclusivas causam incertezas e temores, pelos imprevistos que comportam e pela diferente forma de cada um aceitar o outro como ele é.

Atualmente a educação inclusiva é considerada um principal imperativo de política educativa, não só em relação ao atendimento de crianças com necessidades educativas especiais, mas a todos os alunos. O documento da Unesco (2005a) descreve-a como “uma forma dinâmica de responder positivamente à diversidade dos alunos e de olhar para as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem” (Unesco, 2005a:9). Assim, podemos considerar a educação inclusiva um instrumento para melhorar os resultados dos alunos, eliminar a discriminação e as barreiras à aprendizagem e à participação.

Como temos vindo a constatar, a educação enquanto direito que assiste a todas as crianças foi reconhecido em documentos de abrangência internacional, a partir da Declaração dos Direitos do Homem. Outros instrumentos subsequentes reforçaram este direito e ampliaram a sua abrangência, como a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos que desencadeou o movimento do direito à escola inclusiva expresso na Declaração de Salamanca (Stubbs, 2008:12).

“A inclusão ou a educação inclusiva não é mais um nome para a «educação especial». Envolve uma diferente abordagem para identificar e tentar resolver as dificuldades que se levantam nas escolas...a educação das necessidades especiais pode constituir uma barreira à prática de estratégias inclusivas nas escolas. (...) A educação inclusiva representa a passagem de uma preocupação com um grupo específico para um combate às barreiras que se colocam à aprendizagem e à participação” (Stubbs, 2008:47).

Os cinquenta e cinco participantes de vinte e cinco países (na sua maioria do Sul) no Seminário Internacional do Consórcio da Deficiência e do Desenvolvimento (*International Disability and Development Consortium - IDDC*) sobre a educação inclusiva, realizado em março de 1998, em Agra na Índia, acordaram que um sistema educacional só pode ser considerado inclusivo quando a definição do seu conceito é “mais vasta que o ensino formal: inclui o lar, a comunidade e sistemas não-formais e informais; reconhece que todas as

crianças podem aprender; permite estruturas de educação, sistemas e metodologias para ir ao encontro das necessidades de todas as crianças; reconhece e respeita as diferenças nas crianças; idade, género, etnia, língua, deficiência, status VIH/TB, etc; é um processo dinâmico que está em constante evolução de acordo com a cultura e o contexto; faz parte de uma estratégia mais alargada para promover uma sociedade inclusiva” (Stubbs, 2008:48) e não deve ser circunscrito ou limitado por salas de aula numerosas nem por falta de recursos materiais.

Todas as definições da Unesco sobre educação inclusiva têm vindo a ser adaptadas e melhoradas a partir da pioneira criada em 1994, na conferência de Salamanca. A evolução deste conceito evidencia que a inclusão é um movimento dinâmico e diretamente relacionado com os aperfeiçoamentos no sistema de educação enquanto um todo.

A Unesco, no *Guidelines for inclusion* defende que “a inclusão é vista como um processo que consiste em atender e dar resposta à diversidade de necessidades de todos os alunos através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, culturas e comunidades, e reduzir a exclusão da educação e no âmbito da educação. Isso envolve modificação de conteúdos, abordagens, estruturas e estratégias, com uma visão comum que abranja todas as crianças de um nível etário apropriado e a convicção de que educar todas as crianças é responsabilidade do sistema regular de ensino” (Unesco, 2005b:13).

O conceito de «inclusão» questiona as políticas e a organização da educação especial e regular e o conceito de integração (*mainstreaming*). Para Mantoan, a «noção de inclusão não é incompatível com a integração, porém constitui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática» de desenvolver a educação (Mantoan, 2000:2).

Destas linhas pode-se inferir que um olhar mais atento sobre esta temática revela que foi longo o caminho que a humanidade percorreu desde o tempo em que as pessoas com deficiência ou com necessidade de cuidados especiais eram abandonadas à sua sorte, excluídas ou mortas, até à altura que

as sociedades organizadas começaram a assumir a responsabilidade de criar condições que permitam uma maior participação destas pessoas na construção do seu projeto de vida.

I.2- A educação especial em Portugal

Similarmente ao que acontece com a evolução histórica da educação especial, numa dimensão internacional, também a realidade portuguesa se desenvolveu de forma semelhante. Desta forma, surgem diversas propostas de organização temporal para o percurso do processo da educação das crianças com necessidades especiais em Portugal.

Peritos da OCDE, em 1984, propuseram três fases para a divisão histórica do percurso português no que diz respeito ao atendimento da população em apreço (Bairrão, 1998:16). A primeira fase abrange a segunda metade do século XIX e caracteriza-se pela criação de instituições de iniciativa privada vocacionadas para o atendimento de cegos e surdos. A segunda fase, decorre do início do século XX até à década de setenta desse mesmo século e caracteriza-se pela criação de centros de educação especial e pela realização de formação especializada de professores. A terceira fase tem início nos anos setenta e principia o processo de integração escolar dos alunos com deficiências, com exceção da mental. Nesta altura foram criadas as Equipas de Educação Especial com a finalidade de prestar apoio a crianças com deficiências sensoriais e motoras integradas no sistema regular de ensino (Bairrão, 1998:16).

Serrano (2005), propôs uma quarta fase, apelidada de «inclusão», com início na década de oitenta, prosperando nos anos noventa e que será engrandecida ao longo do século XXI.

I.2.1 – Do assistencialismo ao atendimento educativo

A contratação do sueco Aron Borg, no ano de 1822, por decisão do rei D. João VI, para organizar devidamente a criação de um Instituto de Surdos-Mudos e cegos, foi provavelmente a primeira medida significativa neste contexto de que há registo em Portugal. Este Instituto ficou instalado, posteriormente na Casa Pia de Lisboa. (Serrano, 2005).

A primeira instituição especialmente direcionada para o atendimento de um público especial não deficiente, concretizada pela criação de uma casa de correção para crianças e jovens delinquentes, foi criada em 1871, em Lisboa.

O instituto de Benfica na cidade de Lisboa foi inaugurado no ano de 1890 com o objetivo de atender crianças com deficiência auditiva e débeis mentais com perturbações severas na fala. O atendimento era feito em regime de internato e externato e podia ser frequentado por crianças de ambos os sexos. Nesta instituição praticavam-se estratégias de terapêuticas e pedagógicas inovadoras para o País e que haviam sido preconizadas por Jacob Rodrigues Pereira [1715-1780]. É neste contexto que se organiza a Secção Especial para Crianças e Adultos Atrasados, Fracos de Espírito e Débeis (Fróis, 1997).

Bairrão defende que o século XIX “se pode considerar a pré-história da educação especial” (1998:15), atendendo ao facto que foi nesta época que foram criados em Portugal os primeiros estabelecimentos para atendimento de cegos e de surdos, os asilos e institutos.

Estes estabelecimentos privados e estatais de carácter assistencial e educativo ainda que, predominantemente assistenciais, já revelam algumas preocupações educativas. O Decreto-Lei nº. 35/90, de 25 de janeiro, afirmava que “a escolaridade obrigatória passou a abranger, efetivamente, todas as crianças incluindo, naturalmente, as crianças deficientes, até então dispensadas em determinadas condições” (Vaz, 1995: 14).

Em 1913, o Dr. Aurélio da Costa Ferreira, na qualidade de Provedor da Casa Pia de Lisboa, “organizou o primeiro curso para especialização de professores na educação de surdos” (Vaz, 1995:14). Por iniciativa da Casa Pia de Lisboa, o seu provedor fundou em 1916 o Instituto que mais tarde adotou o seu nome - Instituto Aurélio da Costa Ferreira, com o objetivo de fazer a “observação e ensino de crianças deficientes” (Vaz, 1995:14). Este instituto funcionava como um centro orientador e coordenador de serviços, principalmente destinados à seleção e colocação das crianças com problemas ao nível físico e mental, pelas diferentes instituições indicadas para o efeito. A orientação e a fiscalização deste tipo de ensino eram igualmente da sua responsabilidade.

Em 1919, foram elaborados os programas do ensino primário geral, onde são referidos métodos e a orientação que o mestre deve seguir para o aluno ter sucesso, no entanto os alunos com deficiência continuavam a ser rejeitados.

Em 1926, este Instituto passou para a tutela do Ministério da Instrução, como Centro Orientador e Coordenador de Serviços de apoio a crianças deficientes e como Centro de Estudos e de preparação de pessoal docente e auxiliar para a educação de defeituosos da fala e anormais suficientemente educáveis (Vaz, 1995:14). O Ministério da Educação através da lei nº 169 de 20 de maio de 1938, considera o ensino elementar uniforme para cada sexo e obrigatório para todos os portugueses física e mentalmente sãos (entre os 7 e os 10 anos de idade), excluindo as crianças com algum tipo de problema físico e/ou mental.

Em 1944, foram realizadas as primeiras experiências de Educação Integrada em Portugal, que consistiam em classes especiais criadas pelo Instituto Aurélio da Costa Ferreira, destinadas a alunos com problemas de aprendizagem e orientadas por professores especializados pelo referido instituto (Correia, 1997:26). Após a segunda guerra mundial, as mentalidades começam a mudar e altera-se a atitude da sociedade face aos direitos

individuais, sucedendo-se numerosas organizações (ONU, UNESCO, OMS) com o intuito de proteger o Ser Humano, surgindo a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948.

Com Decreto-Lei nº 35/801 de 13 de agosto de 1946, foram criadas as “classes especiais” para funcionarem junto das Escolas Primárias, a primeira das quais surgiu em 1947, e que por imperativo legal, coube ao Instituto António Aurélio Costa Ferreira a sua orientação (Vaz, 1995).

A década de sessenta, é assinalada por uma maior intervenção pública, através da assistência social, no âmbito do Instituto de Assistência aos Menores que criou diversas “Escolas Especiais” para deficientes visuais, auditivos e motores. Nas cidades de Lisboa, Porto, Braga, Vila Real, Viseu e Coimbra, entre outras, foram criados internatos e semi-internatos para atendimento de crianças com deficiência visual, auditiva e mental, com a preocupação de responder às necessidades mais prementes.

Em 1952 com o «Plano de Educação Popular», os alunos eram obrigados a cumprir a instrução primária, mas continuavam a ser dispensados da educação obrigatória, as crianças «anormais», continuando unicamente a ter direito a assistência numa classe à parte.

No princípio da década de sessenta, verificou-se uma maior intervenção de natureza pública, sob a direção do então denominado Ministério dos Assuntos Sociais, da responsabilidade da Assistência Social e no quadro do Instituto de Assistência a Menores. Foram então criadas diversas escolas especiais, em regime de internato e semi-internato, para responder às necessidades mais urgentes. Concomitantemente, efetuaram-se cursos de formação para professores e outros técnicos e organizaram-se serviços de apoio domiciliário.

Em 1968 surgiram os primeiros casos de integração escolar de alunos com deficiência visual nas salas do ensino regular e a criação das Salas de Apoio com intervenção de professores especializados junto de Escolas

Preparatórias e Secundárias. Em 1970 esta experiência foi alargada a algumas escolas do Ensino Primário, com a participação do Ministério da Educação (Vaz, 1995).

No entanto, a política global ainda consistia em separar e isolar as crianças com deficiência do grupo maioritário da sociedade. As escolas públicas evidenciam alguma responsabilização na educação destas crianças, mas ainda se mantêm práticas segregacionistas. Os técnicos e a comunidade científica da época pensam que seria melhor para estas crianças, serem educadas “conjuntamente com outras crianças deficientes, protegendo-as, assim, dos «normais» ” (Bairrão, 1998: 18). Assim, as crianças são classificadas e rotuladas de «deficientes» e «atrasadas» sendo afastadas das classes regulares e colocadas em classes especiais, separadas das outras crianças da escola.

Ainda na década de sessenta, grupos de pais e técnicos fundam associações particularmente vocacionadas para assegurar o atendimento educativo das crianças diferentes. Surgem assim a APPACDM, a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral, a Liga dos Deficientes Motores, a Associação Portuguesa para Protecção às Crianças Autistas e a Associação de Pais para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas. A Liga Portuguesa para a Profilaxia da Cegueira abre o centro Infantil Helen Keller.

O envolvimento da sociedade civil, consubstanciado pela criação de movimentos de pais e técnicos, como referimos, não é certamente alheio à intenção de reforçar a perspectiva pedagógica da educação de crianças e jovens com deficiência. Esta via educativa que se fazia sentir um pouco por todo o mundo ocidental, no período pós II Grande Guerra Mundial, perspectivava reavivar a corrente que pretendia “reduzir a discriminação educativa e social de que eram alvo as crianças e os jovens com deficiência” Serrano (2005:24).

Segundo Coll et al. (2000) é com esta tendência, que se dá início a uma “substituição progressiva de um tipo de intervenção clínica, ou médica, centrada sobretudo no diagnóstico e no tratamento dos transtornos de

desenvolvimento e da conduta, para uma intervenção do tipo mais educativo, centrada nos problemas e nas dificuldades de aprendizagem dos alunos e no trabalho escolar” (Coll et al., 2000: 62-63). Esta perspetiva aliada às concepções sociais emergentes na década de sessenta levou à escola camadas da população que até então se encontravam afastadas dela.

Para dar resposta a esta «nova» população escolar assiste-se “ao desenvolvimento das preocupações educativas e à importância prestada pelos departamentos oficiais dos ministérios da Segurança Social, Educação e Saúde às crianças e jovens com deficiência. Surgem, então, os «centros médico-terapêuticos» ou «escolas especiais» ” (Pereira, 1989:3).

Até à década de setenta do século XX, verificou-se uma evolução na qualidade da assistência facultada aos portadores de deficiência, os quais passaram a beneficiar de um tipo de atendimento educativo mais centrado nas suas necessidades que nas suas incapacidades.

I.2.2 – Da deficiência às necessidades educativas especiais

A reforma do Ensino de 1973, de Veiga Simão, o Estado e o serviço público assumem uma maior responsabilização e atribuem ao Ministério da Educação, a missão da criação dos Serviços de Educação Especial - Divisão do Ensino Especial. No entanto, na abrangência do sistema educativo da «Reforma de Veiga Simão», o ensino especial, ainda, não faz parte da educação nacional.

Com o 25 de Abril de 1974, apesar da reforma política que visava os direitos à igualdade não ter sido totalmente aplicada estavam, no entanto, criadas as condições do ponto de vista da doutrina e do ponto de vista administrativo, para se iniciar um processo de transformação e modernização da educação especial. Verificou-se um aumento significativo da capacidade de atendimento, muito do qual se deve, mais uma vez, à iniciativa de pais que por todo o país se organizaram em associações e cooperativas. A educação especial é então, considerada como um sistema paralelo à educação regular (Marques, 1998).

No ano letivo de 1975/76 foram implementadas as Equipas de Educação Especial “que permitiram o apoio a crianças com deficiências motoras e sensoriais e, mais tarde, com deficiências mentais, que permaneciam integradas nas escolas regulares” (Bairrão, 1998:16). Estas equipas apenas foram reconhecidas legalmente dez anos após a sua criação pelo Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88 (Diário da República, II Série). Nesta altura, os destinatários da integração eram essencialmente as crianças com deficiências sensoriais ou motoras, mas com capacidade intelectual para acompanhar os currículos escolares normais.

Em 1976, com o objetivo de promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência, são criadas equipas de ensino especial integrado (Marques, 1998).

A publicação do Despacho n.º 59, de 8 de agosto de 1979, estabelece as condições em que a criança deficiente pode frequentar uma classe regular e a forma como deve ser apoiada e avaliada.

O Decreto-lei n.º 538 de 31 de dezembro, 1979 estabeleceu o ensino obrigatório das crianças deficientes, comprometendo-se o Estado a promover e a expandir o Ensino Básico Especial. No entanto, prevalecia a possibilidade das crianças com incapacidades graves comprovadas serem dispensados da escolaridade obrigatória.

A filosofia da «interação educativa» começa a ser assumida nos anos oitenta e é com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), de 14 de outubro de 1986, que o ensino especial em Portugal sofre as mais profundas alterações, pois esta lei define como um dos seus objetivos “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (LBSE, 1986: art.º 7.º).

Com a publicação da LBSE, a escola e o professor do ensino regular passaram a ter responsabilidade pelo desenvolvimento de uma estratégia que visasse a integração e o ensino de todos os indivíduos, inclusive aqueles com necessidades educativas especiais mais severas ao nível motor e mental (LBSE, 1986: artº17).

O Decreto-lei n.º 35/88, de 4 de fevereiro de 1988, veio permitir a colocação nas escolas de professores com funções de apoio a alunos com necessidades educativas específicas e o Despacho Conjunto n.º 36/88, estabelece as normas gerais da Educação Especial, legalizando as Equipas de Educação Especial (EEE) do Ministério da Educação, que funcionavam desde 1975/76. Estas deverão ser constituídas por educadores de infância e professores com especialização e/ou experiência em educação especial e quando necessário e possível com a integração de psicólogos e terapeutas. Este despacho indica que as “EEE têm como objetivo genérico contribuir para o despiste, a observação e o encaminhamento, desenvolvendo o atendimento direto em moldes adequados, de crianças e jovens com necessidades educativas decorrentes de problemas físicos ou psíquicos” (art.3.º), especificando que as equipas devem “proceder a avaliações psicopedagógicas das crianças e jovens com necessidades específicas de educação, tendo em vista o desenvolvimento de planos educativos individuais.”

A Lei n.º 9/89, de 2 de maio de 1989 assume que a pessoa com deficiência é “aquela que, por motivo de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, de estrutura ou função psicológica, intelectual, fisiológica ou anatómica suscetível de provocar restrições de capacidade, pode estar considerada em situações de desvantagem para o exercício de atividades consideradas normais tendo em conta a idade, o sexo e os fatores sócio-culturais dominantes.” (art.2.º) e estabelece que “devem ser adotadas as necessárias medidas de integração progressiva dos alunos do ensino especial no sistema normal de ensino” (art.9.º).

A escolaridade obrigatória para crianças com deficiência e o conceito de necessidades educativas especiais foram contemplados na legislação portuguesa com o Decreto-lei nº 35, de 25 de janeiro de 1990. Neste Decreto-lei a expressão «necessidades educativas especiais» tinha um valor semântico equivalente a deficiência.

I.2.3 – Das necessidades educativas especiais à inclusão

Como foi referido anteriormente, ao longo das últimas décadas do século passado, as perceções sobre a educação das crianças com NEE foram-se alterando e «materializando» do ponto de vista filosófico, legislativo e prático, contribuindo, em paralelo com diferentes movimentos e organizações nacionais e internacionais, para um maior empenho na defesa dos direitos das crianças e para a evolução dos conceitos relacionados com a educação especial, na generalidade dos países.

A comparação entre a legislação em vigor, a evolução dos conceitos e os conhecimentos derivados do desenvolvimento de experiências de integração, juntamente com, “as profundas transformações verificadas no sistema educativo português decorrentes da publicação da Lei de organismos Bases do Sistema Educativo, as recomendações relativas ao acesso dos alunos deficientes ao sistema regular de ensino emanadas de internacionais a que Portugal está vinculado” (Decreto-lei nº 319/91) de 23 de agosto, a ratificação da Convenção³⁸ das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança³⁹

38 Portugal ratificou a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança em 21 de setembro de 1990.

39 Nesta Convenção Portugal comprometeu-se a respeitar e garantir a não discriminação de todas as crianças sem exceção e assumiu a obrigação de tomar medidas positivas para promover os seus direitos (art.º 2), e comprometeu-se, também, a assegurar cuidados especiais, educação e formação adequadas às crianças com deficiência, de forma a permitir-lhes uma vida plena e decente em condições de dignidade, para atingirem o maior grau de autonomia e integração social possível (art.º 23).

(1989), e ainda a necessidade de atualizar e alargar a legislação com mais de 10 anos, que regulava a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares, estão na origem do Decreto-lei nº 319 de 23 de agosto de 1991.

Deste Decreto-lei emergem os seguintes conceitos, que serão basilares para o atendimento educativo das crianças e jovens, nos dezassete anos seguintes: “A substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de «alunos com necessidades educativas especiais», baseado em critérios pedagógicos; a crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem; a abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspetiva de «escolas para todos»; um mais explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos; a consagração, por fim, de um conjunto de medidas cuja aplicação deve ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se no meio menos restritivo possível, pelo que cada uma das medidas só deve ser adotada quando se revele indispensável para atingir os objetivos educacionais definidos” (Decreto-lei nº 319, de 23 de agosto de 1991).

Desde 1991, a escola regular é responsável pela educação das crianças com NEE, garantindo o acesso à escolaridade obrigatória e gratuita, e o Decreto-lei nº 319 estabelece as condições de inclusão da criança com NEE no sistema escolar regular e as medidas necessárias frente à diversidade, facultando a possibilidade de se desenvolverem projetos educativos adequados às capacidades individuais dos alunos com NEE.

Para Correia (1997), este decreto legislativo teve o mérito de atualizar e alargar a regulamentação existente acerca da integração de alunos com NEE no ensino regular. Sobre as vantagens da integração dos alunos com NEE, junto dos seus pares nas escolas do ensino regular, não está comprovado cientificamente, que as crianças ditas «normais» obtêm piores resultados pelo

facto de serem educadas conjuntamente com os seus iguais com NEE; por outro lado, as dificuldades de alguns alunos podem, por vezes, «forçar» os professores a empenharem-se mais na aprendizagem de todos e a cooperação, a entreaajuda e a compreensão do «outro» podem ser fomentadas entre os alunos ditos «normais» (Bairrão: 1998).

A integração de crianças e jovens com NEE nas classes regulares determinada por este documento legislativo, acompanhou a orientação internacional no sentido de abrir a escola regular a uma fatia da população que até essa altura não a frequentava, e torna-o no ponto de transição entre uma perspectiva segregacionista da escola, onde as crianças com NEE eram isoladas das outras crianças, ditas «normais», e uma perspectiva de inclusão, onde todas as crianças estudam juntas.

Esta visão desenvolveu uma progressiva democratização da escola que ambicionava preparar-se de modo “a facilitar a igualdade de oportunidades de acesso à educação escolar a todas as crianças. Contudo, se as portas da escola se abriam, as portas das salas de aula pareciam continuar demasiado fechadas à inevitável diversidade dos alunos” (Serrano, 2005:30).

O conceito de inclusão, diz respeito à vida social e educativa de todos os alunos, independentemente das suas necessidades educativas, privilegiando a inserção nas escolas regulares em relação ao sistema em cascata. O processo de inclusão gera uma transformação na perspectiva educacional, uma vez que não ajuda apenas os alunos com dificuldades na escola, mas apoia todos: professores, alunos e pessoal administrativo, assumindo uma forma sistémica (Mantoan, 2000:2).

Assim, numa perspectiva inclusiva, as NEE devem fazer parte integrante de um processo mais vasto de aperfeiçoamento da escola, isto é, a escola ao progredir no seu todo passa a garantir maior apoio aos professores, no que respeita às respostas a dar aos alunos que sentem dificuldades na aprendizagem.

Em 1997, surge o Despacho Conjunto n.º 105/97 que estabelece um regime aplicável à prestação de Serviços de Apoio Educativo de acordo com os princípios consagrados na LBSE. No seu ponto 5, estabelece-se que compete ao educador de infância ou ao professor da turma, “identificar os alunos que exigem recursos ou adaptações no processo de ensino/aprendizagem, dando posterior conhecimento ao órgão de administração e gestão da escola;” e que “a identificação das necessidades detetadas será acompanhada com a indicação do tipo de apoio especializado que é considerado mais adequado”, sendo o processo de identificação dos alunos sempre articulado com os docentes de apoio. Esta legislação constitui, na ótica de Bairrão (1998), um salto qualitativo em termos de política educativa, designadamente na responsabilidade que se atribui à escola na educação para todos os alunos, na forma de conceber a educação para os alunos com NEE, no reconhecimento que as medidas de apoio se situam ao nível do processo interativo entre as necessidades da escola e a diversidade nas necessidades dos alunos e na organização integrada e interativa dos apoios educativos.

O Decreto-lei n.º 115/98, de 4 de maio, sobre autonomia das escolas, constitui um instrumento fundamental para a sua adequação às necessidades dos alunos, pois, sem autonomia, a escola não pode desenvolver uma perspetiva diferenciada e inclusiva.

O Despacho Conjunto n.º 891/99 de 19 de outubro, institui a existência de uma Coordenação entre os Departamentos da Educação, da Saúde e da Segurança Social na área da intervenção precoce, e considera que “o êxito da escola inclusiva depende muito da identificação precoce, da avaliação e da estimulação das crianças com necessidades educativas especiais desde as primeiras idades” (art.53.º).

Ainda em 1999, o Despacho Conjunto n.º 198/99 de 3 de março, define o perfil de competências dos professores especializados. É da sua competência, a identificação de necessidades educativas especiais, resultantes das limitações físicas e desvantagens sociais no quadro do desenvolvimento

social e educativo dos alunos; proceder ao diagnóstico de necessidades educativas especiais dos alunos tendo como referenciais o currículo e os padrões do desenvolvimento social correspondentes à idade cronológica, em articulação com o desenvolvimento dos projetos educativos das escolas.

O Decreto-lei 6/2001, de 18 de janeiro, revoga o Decreto-Lei n.º 286/89, aprova a reorganização curricular do ensino básico, estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional e introduz pela primeira vez na legislação portuguesa o conceito de necessidades educativas de carácter permanente (art.10.º-1), que articula com a modalidade da educação especial. Considera “alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente os alunos que apresentem incapacidade ou incapacidades que se reflitam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde” (art.10.º-2).

Em 2004 é aprovada a Lei n.º 38, de 18 agosto, que revoga a Lei n.º 9/89, de 2 de maio, a qual define as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação das pessoas com deficiência. Considera-se pessoa com deficiência “aquela que, por motivo de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, de funções ou de estruturas do corpo, incluindo as funções psicológicas, apresente dificuldades específicas suscetíveis de, em conjugação com os fatores do meio, lhe limitar ou dificultar a atividade e a participação em condições de igualdade com as demais pessoas” (art. 2.º). Considera que as pessoas com deficiência têm direito à educação e ao ensino, que deve ser inclusivo, mediante, a afetação de recursos e instrumentos adequados à aprendizagem e à comunicação (art.34.º). Esta lei refere-se à necessidade de se desenvolverem ações de intervenção precoce de forma a apoiar as famílias e a comunidade, com o objetivo de responder de imediato às necessidades da criança com deficiência.

A Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, em 2005, publica um relatório onde a designação de alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado, refere-se a crianças e jovens que experienciam graves dificuldades no processo de aprendizagem e participação no contexto educativo/escolar, decorrentes da interação entre fatores ambientais (físicos, sociais e atitudinais) e limitações de grau acentuado ao nível do funcionamento do aluno num ou mais dos seguintes domínios: sensorial (audição, visão e outros), motor, cognitivo, comunicação, linguagem e Fala, emocional/personalidade e saúde física. A designação de alunos com outras necessidades educativas especiais refere-se a crianças e jovens que experienciam dificuldades no processo de aprendizagem e participação no contexto educativo/escolar que decorrem da interação entre fatores ambientais (físicos, sociais e atitudinais) e o seu nível de funcionamento nos diferentes domínios. As eventuais limitações que estes alunos possam apresentar ao nível do seu funcionamento nos diferentes domínios serão sempre de grau ligeiro e terão um carácter temporário.

O Decreto-lei n.º 20/2006 de 21 de janeiro define que os grupos de recrutamento da educação especial são três: “ E1 - lugares de educação especial para apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância; E2 - lugares de educação especial para apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala; E3 - lugares de educação especial para apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão.” (art. 6.º).

A 7 de janeiro de 2008 foi publicado o Decreto-lei n.º 3/2008, que revogou a legislação anterior nomeadamente o decreto-lei 319/91, de 23 de agosto, considera os alunos com necessidades educativas especiais aqueles que apresentam “ limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades

continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do elacionamento interpessoal e da participação” (art.1.º). Propõe que vez da expressão “incapacidade resultante de deficiência” passe a utilizar-se a expressão “limitações decorrentes de alterações funcionais e estruturais”. Esta alteração de conceitos reporta-se ao que é proposto pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde CIF (OMS, 2001). Também ao nível do processo de avaliação, neste decreto-lei, se verifica uma aproximação com os conceitos definidos na CIF, nomeadamente quando refere no ponto 3 do artigo 6º relativo ao Processo de avaliação: “do relatório técnico - pedagógico constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do programa educativo individual.

Este Decreto-lei assume que não pode ser rejeitada a matrícula de qualquer “criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas especiais que manifestem” (art.2.º- 2) e as crianças com NEE de carácter permanente têm “direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de resposta educativas adequadas” (art.2.º- 3).

O Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro, preceitua um único documento oficial, o Programa Educativo Individual (PEI), onde sejam definidas as respostas educativas e as respetivas formas de avaliação para cada aluno” (Rodrigues, Nogueira, 2010:101).

Em Portugal a legislação que fundamenta a educação especial tem surgido, ao longo dos anos e paralelamente às orientações internacionais, como uma forma impulsionadora da aceitação/reconhecimento do valor das pessoas com necessidades educativas especiais.

I.3 – Programas de intervenção na diversidade

Nas últimas décadas temos assistido ao desenvolvimento de um conjunto de ações designadas de projetos, programas ou planos, que têm acompanhado a evolução do conceito e das práticas de intervenção educativa, junto de uma população bastante heterogénea de crianças e jovens deficientes ou que apresentam qualquer outro tipo de dificuldade impeditiva de acederem à educação ou à participação plena na sociedade. Umas desenvolvem-se na esfera da psicologia, outras na área da educação, umas são mais localizadas, outras mais abrangentes, umas têm carácter regional e nacional, outras assumem um carácter internacional.

I.3.1- Programas de intervenção específicos

É nas populações mais jovens e principalmente da primeira infância à idade escolar que estas intervenções têm tido maior expressão. Desde os anos sessenta, altura em que surgiram os primeiros programas de intervenção precoce, que o seu conceito e práticas sofreram uma enorme evolução, afastando-se de uma intervenção focada na criança para uma intervenção centrada na família, incluindo os contextos onde se inserem. Inicialmente estes programas tinham como objetivo prevenir o insucesso escolar e os atrasos de desenvolvimento global, e assentavam numa estimulação intensiva e centrada na criança (Almeida, 2000).

Até por volta dos anos sessenta do século XX, a intervenção precoce incidia, essencialmente, em crianças em situação pré-escolar que se encontravam em desvantagem socioeconómica e cultural. Esta intervenção alicerçava-se em teorias predominantemente psicanalíticas que fundamentavam o «modelo médico» o qual enfatizava a díade técnico-criança, atribuindo aos profissionais o monopólio do saber para intervir e trabalhar com as crianças, desconsiderando o envolvimento da família (Serrano, Correia, 2000).

É a partir dos anos setenta que, pela primeira vez, se começa a dar maior importância ao envolvimento dos pais nos programas educativos dos seus filhos. Este facto é sentido tanto pelos pais como pelos profissionais e em 1975 a legislação americana reconhece e formaliza através da publicação da *Lei Pública 99-142: "Education for All Handicapped Children Act"* (Serrano, Correia, 2000), a importância do meio e do envolvimento dos pais no "desenvolvimento da criança, considerando-se o envolvimento dos pais indispensável para que os ganhos se mantivessem ao longo do tempo e não fossem tão pobres como os que existiam com uma intervenção unicamente centrada na criança" (Almeida, 2000).

Entre as décadas de sessenta a oitenta evidenciaram-se os modelos comportamentais e cognitivo-comportamentais, defendidas por Wolpe⁴⁰ [1915-1997], e por Eysenk⁴¹ [1916-1997] e emerge uma nova teoria sobre o autismo, baseada em experiências e observações efetuadas Schopler⁴² [1927-2006]. Este autor opôs-se às propostas da psicanálise que entendiam o autismo, como uma patologia causada pelos pais, bem como às respostas terapêuticas adequadas a este conceito. Para Schopler, o autismo e os problemas de comunicação com ele relacionados, são um transtorno com base neurobiológica de origem desconhecida, que provoca défices cognitivos. Este novo conceito de autismo impulsiona a procura do entendimento da patologia

⁴⁰ Joseph Wolpe, desenvolveu estudos na área da medicina e da psicologia. Entre as diversas obras que escreveu, a Stanford University Press (Stanford, Califórnia), publicou em 1958 *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Neste livro descreve métodos para eliminar neuroses humanas usando efeitos calmantes.

⁴¹ Hans Jürgen Eysenck, tinha origem germanica-inglesa, foi professor de psicologia em Londres. Desenvolveu trabalhos nas áreas da inteligência e da personalidade, em 1960 publicou os seguintes: *Handbook of Abnormal Psychology*; *Experiments in Personality*; *Behaviour Therapy and Neuroses*.

⁴² Eric Schopler, nasceu na Alemanha, mas durante o governo de Hitler, ainda criança, emigrou com os pais para os Estados Unidos da América. Foi professor de psicologia e um dos pioneiros no estudo do autismo e na fundação dos programas TEACH.

neurológica que o provoca e a pesquisa de respostas e ambientes condicentes com as necessidades cognitivas dos indivíduos dele portador. É neste contexto que Schopler integra, a partir de meados da década de sessenta, um grupo de trabalho do Departamento de Psiquiatria da Universidade da Carolina do Norte em Chapel Hill, para atender crianças com autismo e suas famílias. Foi a partir deste grupo de trabalho que posteriormente Schopler, criou o Programa TEACCH - (*Treatment and Education of Autistic and Related Communications Handicapped Children* – Tratamento e Educação de Crianças com Autismo e Problemas de Comunicação Relacionados), que foi reconhecido legalmente, em 1972, como o primeiro programa de estado nos EUA, para atendimento vitalício às crianças autistas e deficientes na comunicação e às suas famílias.

Este programa foi especificamente concebido para ser desenvolvido com crianças com perturbações do espectro do autismo, com a finalidade de ensinar aos pais e ensinar técnicas comportamentais e métodos de educação especial que respondessem às necessidades dos seus filhos com autismo. A filosofia de base deste programa é ajudar as pessoas com autismo a viverem e trabalharem da forma mais autónoma possível, em casa, na escola, ou no local de trabalho. As finalidades deste programa direcionam-se: na oferta de ajuda e serviços às crianças e às suas famílias; no desenvolvimento de estudos de pesquisa em contexto de ajuda e trabalho clínico; na capacitação de profissionais no contexto do serviço e no esclarecimento e educação do público (Vatavuk;1997). A metodologia TEACH está orientada para: “atingir o máximo de autonomia ao longo da vida; aumentar os conhecimentos e competências das pessoas com autismo; e adaptar o ambiente envolvente às suas necessidades específicas e limitações”⁴³

Atualmente, conforme os diferentes autores, são vários os modelos que podem ser aplicados a indivíduos autistas. Fundamentalmente são modelos

43 http://www.ebsaas.com/porta/ficheiros/Sensibilizacao_sobre_o_Autismo.pdf). Acesso em 11.09.2012.

estruturados, e entre os mais amplamente utilizados destacam-se: O D.I.R. (Diferenças Individuais - Relação); o Son-Rise; ABA (Applied Behavior Analysis); e o *TEACCH*.

No último ano da década de sessenta foi criado por David e Marsha Shearer, Susan Bluma, Alma Frohman, Jean Hilliard, Mollie White e Kathy East, na cidade americana de Portage, do estado de Wisconsin, um modelo de educação precoce, domiciliário e dirigido aos pais e a visitantes domiciliários, de crianças com atrasos no desenvolvimento ou com Necessidades Educativas Especiais intitulado *Programa Portage*⁴⁴.

Este programa pretende constituir-se como um sistema de ajuda a nível domiciliário e em contexto educativo, bem como, dotar os pais de competências que lhes permitam ajudar os seus filhos a desenvolver o máximo das suas capacidades.

Para o seu desenvolvimento, o *Programa Portage*, considera seis áreas de desenvolvimento: Estimulação do Bebê; Socialização; Linguagem; Autonomia; Desenvolvimento Motor e Cognição, e pode ser aplicado por técnicos que desenvolvem a sua ação junto de crianças e famílias quando se trata de idades mais precoces.

Após as primeiras experiências nos EUA, foi introduzido no Reino Unido em 1976 e nos anos seguintes por outros países da Europa e da América.

⁴⁴http://www.cresceremrede.net/i_online/avallInstrumentData.aspx?idIns=28 = Acesso em 13 de Setembro de 2012.

Em Portugal o modelo Portage, foi implementado em 1985 e capacitou os pais de uma maior autonomia, através de atitudes educativas e processos de ensino, adequados aos seus filhos (Almeida et al, 1989).

Foi criado no Reino Unido, no início da década de setenta, um programa para comunicação com indivíduos surdos e simultaneamente deficientes mentais chamado Makaton. O nome «*Makaton*» tem origem na combinação das sílabas iniciais dos nomes dos seus autores: *Margaret Walker, Kathy Johnston e Tony Cornforth*. Makaton é um programa de comunicação que se socorre da fala, de gestos, de imagens e de símbolos apresentando, por isso, uma abordagem multimodal. É reconhecido internacionalmente e a sua utilização em mais de quarenta países, permitiu-lhe ajudar milhares de indivíduos de vários níveis etários. A representação visual da linguagem ajuda na descodificação de conceitos, potencia a compreensão e expressão oral, favorecendo a aquisição de competências ao nível da literacia.

Este programa também pode ser usado “com bebés «ditos normais» no sentido de precocemente se potenciar o desenvolvimento de competências comunicativas e de linguagem, reduzir a frustração e ajudar a compreender as necessidades e preferências do bebé”⁴⁵

Um aspeto fundamental deste tipo de intervenção relaciona-se com o início mais precoce possível dos apoios, com a finalidade de promoverem “o potencial de desenvolvimento de cada criança, tanto de uma forma direta, através da redução de *handicaps* e promoção de competências desenvolvimentais, de uma forma integrada no seio familiar, ou seja, ajudando as famílias em momentos críticos (como pode ser o nascimento de uma criança com deficiência) a obter apoios sociais, desenvolver redes de apoio formal e

45 <http://www.makaton.org/about/about.htm>. Acesso em 10 de maio de 2011.

informal e colaborando, numa lógica de parceria, na resolução de problemas e satisfação de necessidades”⁴⁶.

Na década de oitenta do século XX surgiram os programas de intervenção pedagógico - terapêutica, desenvolvidos pelos Centros de Motricidade Terapêutica do Instituto Superior de Educação Física (I.S.E.F.). Estes programas procuravam incrementar apoios específicos na área da educação especial e reabilitação, criando condições para assegurar “uma diversidade de contactos e de experiências com a realidade da deficiência, através de uma intervenção prática e tutelada” (Leitão, 1989:75), aos estudantes da licenciatura em Educação Especial e Reabilitação. Os programas intervinham junto de uma população de jovens deficientes com características bastante heterogêneas tanto a nível etário como ao nível do tipo de necessidades educativas especiais. As populações abrangidas situavam-se em comunidades limítrofes do I.S.E.F.

Do conjunto de serviços facultados pelo I.S.E.F. às crianças com deficiência, destacam-se os programas de intervenção educativa precoce, cujos objetivos de intervenção pretendiam, por um lado, “produzir diretamente modificações no comportamento e desenvolvimento da criança e no sistema de interação mãe – criança”, e por outro, “produzir modificações no sistema familiar, de forma a criar um envolvimento mais favorável ao desenvolvimento da criança” (Leitão, 1989:76).

Os programas da intervenção educativa precoce podem ser: centrados na criança (*Infant – Focused Interventions*) ou no sistema familiar (*Family Systems Level Interventions*). Dos programas centrados na criança podemos distinguir os que se centram nas capacidades das crianças (*Skill – Oriented Programs*), e aqueles que se centram na interação (*Parent Infant Interaction Programs*); dos que se focalizam nas capacidades das crianças podemos

46 <http://www.cresceremrede.net/ionline/interventionData.aspx?> Acesso em 5 de Junho 2011.

assinalar os centrados no domicílio (*Home – Based Programs*) e os centrados em instituições (*Center – Based Programs*)” (Leitão, 1989:76).

Segundo o professor Francisco Ramos Leitão, responsável na época (1989) pela área de intervenção educativa precoce, dos tipos de programas anteriormente referenciados, apenas os programas centrados no domicílio não foram aplicados, em Portugal.

Apesar das intervenções serem condicionadas aos programas centrados nas instituições (*Center – Based Programs*), envidaram-se esforços para facultar às famílias uma variedade de serviços que lhes permitissem seleccionar aqueles em que desejavam participar. Esta atitude prendia-se com a preocupação em colocar “a família como centro dos serviços e a entidade que em função dos seus valores, crenças, recursos, aspirações e necessidades decide sobre o tipo e natureza dos programas em que deseja participar” (Leitão, 1989:77).

Este tipo de intervenção permite diferentes interações: Interação criança-adulto (C-A), cujo apoio se desenvolve a partir duma base institucional (*Center-Based Programs*), com abordagens centradas na criança (*Skill Oriented Programs*), ou centradas na interação (*Interaction Programs*); interação criança-mãe-adulto (C-M-A), apoio, igualmente prestado numa base institucional (*Center-Based Programs*). A relação entre a mãe e a criança é mediada pelo adulto, com os objetivos de “proporcionar aos pais a aprendizagem de novos *skills* que lhes permitam uma intervenção adequada junto dos filhos (...) proporcionar aos pais a aprendizagem de *skills* que lhes permitam estabelecer novos padrões de interação com os seus filhos deficientes” (Leitão, 1989:80); interação criança-criança-adulto (C-C-A) cujo apoio é prestado numa base institucional (*Center-Based Programs*), em que se procura a vivência de situações de interação da criança deficiente com outras crianças igualmente deficientes de idades semelhantes em situação de grupo (três crianças no máximo), sob a mediação do adulto; interação mães-adulto (M-M-A), em que o apoio é prestado numa base institucional (*Center-*

Based Programs), e procura-se facilitar e fomentar a comunicação entre os pais das crianças deficientes com a mediação de um adulto; interação mães (M-M), que consiste na criação de encontros que facilitem a comunicação entre os pais, sem a presença de técnicos. Este tipo de interação permite a ajuda entre pais, nomeadamente em situações em que estes possam bloquear na presença de outros (técnicos), e “permite dar resposta a outras necessidades específicas de algumas famílias” (Leitão, 1989:82) nomeadamente, na partilha de problemas, na criação de novas amizades e na troca de informações.

A colaboração e a interação estreita entre as famílias e os profissionais é importante, considerando que são os pais quem melhor conhece os filhos, tornando-se, por esse motivo, nos elementos privilegiados para o fornecimento de informações essenciais sobre a criança para a elaboração do projeto de intervenção individual. Sobre o papel dos pais em todo o processo educativo, Leitão (1989: 83) afirma que: “ O envolvimento dos pais no processo avaliativo mais se justifica porque entendemos este mais como um processo dinâmico, contínuo e envolvente do que como uma atividade discreta que ocorre num período temporal determinado”.

No final da década de oitenta, o Centro de Intervenção Educativa precoce reconsiderou a aplicação dos modelos de intervenção, mais centrados na criança, considerando-os claramente escassos, e passou a privilegiar o desenvolvimento dos modelos mais centrados na família. A filosofia de intervenção centrada na família pretende incrementar as competências das famílias, para intervirem diretamente nas respostas às necessidades específicas dos seus filhos deficientes, e evitar que se “tornem dependentes dos serviços de apoio” (Leitão, 1989:89).

Leitão refere que este modelo de atendimento apresenta dois postulados: um relaciona-se com desenvolvimento de relações positivas entre profissionais e a família; o outro está ligado à normalização.

Para o referido autor, a fundamentação do primeiro postulado – *construção de relações positivas* – pressupõe o “reconhecimento e respeito

pela diversidade dos valores, crenças, aspirações e prioridades de cada família” (Leitão, 1989: 90), e a sua justificação está relacionada com os seguintes motivos: “... na ótica das famílias a relação com os técnicos pode ser uma experiência agradável e gratificante e não, apenas, mais uma experiência de stress; (...) a vivência de relações positivas entre profissionais e famílias, construídas a partir da aceitação e do respeito pelas suas opiniões e valores, contribui para acentuar nessas famílias um sentimento de autonomia, competência e dignidade; (...) uma relação construtiva entre profissionais e famílias abre a possibilidade de planejar serviços de apoio baseados nas prioridades das famílias; (...) uma relação positiva entre profissionais e famílias é igualmente gratificante para os próprios profissionais; (...) a construção de relações positivas de colaboração entre profissionais e pais justifica-se também por razões de eficácia” (Leitão, 1989:89-90).

No atendimento centrado na família ao direcionarem-se os serviços prestados numa perspetiva de integração, procurando proporcionar à criança um “envolvimento o menos restritivo possível e criando permanentes oportunidades de integração da criança e da família nas estruturas comunitárias que a sociedade prevê para o conjunto dos seus membros” (Leitão, 1989: 91), caminha-se no sentido do segundo postulado deste modelo de intervenção - a *normalização*.

Os profissionais que trabalham nos programas de intervenção educativa precoce têm vindo a ser preparados para desenvolverem a sua atividade centrada na criança. A opção por um modelo focado na família exige que estes profissionais assumam “novas atitudes e novos «*skills*», nomeadamente na área da comunicação e da interação com as famílias” (Leitão, 1989: 92),

No final da década de oitenta, o Centro de Intervenção Educativa Precoce reconsiderou a aplicação dos modelos de intervenção, mais centrados na criança, considerando-os claramente escassos, e passou a privilegiar o desenvolvimento dos modelos mais centrados na família.

I.3.2- Programas de intervenção pedagógicos e sociais

Nos finais do século XX e início do século XXI, um pouco por todo o lado multiplicaram-se as respostas às preocupações sentidas por alguns responsáveis face às dificuldades experimentadas por setores da população mais fragilizados. Nesta perspetiva, surgiu em 2001 em Portugal, o "Programa Escolhas" com a finalidade de promover a inclusão social de crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 24 anos, provenientes de meios mais desfavorecidos e vulneráveis visando fomentar a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social. É um programa governamental, de âmbito nacional, tutelado pela Presidência do Conselho de Ministros e está integrado no Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIPI, IP). A ação deste programa desenvolve-se no âmbito do apoio educativo e social, com o objetivo de promover a igualdade de oportunidades e concretiza-se através da execução de projetos, que se prendem com necessidades específicas de populações identificadas pelos serviços locais como escolas ou IPSS, entre outros. As ações a desenvolver nos projetos são selecionadas a partir de quatro medidas de intervenção prioritária: medida I – Inclusão Escolar e Educação não Formal; medida II – Formação Profissional e Empregabilidade; medida III – Participação Cívica e Comunitária; medida IV – Inclusão Digital.

Atualmente encontra-se na 4ª geração de Programas, tendo sido reforçado o financiamento global e a aprovação do número de projetos para o triénio 2010 a 2012, por Resolução do Conselho de Ministros nº63/2009 de 23 de julho. Encontram-se a decorrer 130 projetos, e mais 10 em situação experimental que “desenvolvem a sua ação em áreas prioritárias de intervenção como a inclusão escolar e educação não-formal, a formação profissional e a empregabilidade, a dinamização comunitária e cidadania, a inclusão digital, o empreendedorismo e capacitação.”⁴⁷. A avaliação das gerações deste programa já concluídas, permite afirmar que “foi possível

47 <http://www.programaescolhas.pt/>. Acesso em 6 de agosto de 2011.

promover o regresso à escola, a entrada no mercado de trabalho, a frequência de formação profissional, a certificação em TIC e a ocupação saudável dos tempos livres de milhares de crianças e jovens nas comunidades mais vulneráveis”⁴⁸.

Nesta 4ª geração, o programa enfatiza a capacitação e a autonomia dos jovens, promovendo o seu envolvimento ativo nos projetos, de forma a garantir a sustentabilidade e efetiva concretização, preconizando o emprego de estratégias alternativas de aproximação e motivação dos jovens destinatários para a adoção de atitudes pró-ativas na construção dos seus projetos de vida.

Na sequência do projeto *Leonardo da Vinci*, financiado pela União Europeia entre 1997 e 2000, foi criado no ano 2000 o *Umbrella Programme*. Este programa tem como objetivo trabalhar “as competências sociais de jovens em acolhimento residencial, na sua transição para a vida adulta, apoiando o desenvolvimento de competências para a independência, incluindo temas relacionados com a educação, o emprego, o dinheiro, a saúde e prevê o pleno envolvimento do jovem visado em todos os passos de aplicação do programa”⁴⁹.

Em 1996, os países membros da União Europeia constituíram a organização - *European Agency for Development in Special Needs Education* (Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais) independente e autónoma, com o objetivo de desenvolver ações e plataformas para colaboração no campo das necessidades educativas especiais. Esta organização é, atualmente composta por vinte e sete países⁵⁰ e aguarda a integração da Roménia, da República da Eslováquia e da Bulgária.

⁴⁸ <http://www.programaescolhas.pt/>. Acesso em 6 de Agosto de 2011.

⁴⁹ “The umbrella programme, 2000, (vs. Portuguesa 2006), www.cresceremrede.net/i.../interventionData.aspx. Acesso em 15 de Setembro de 2012.

⁵⁰ Áustria, Bélgica (francesa e flamenga), Chipre, República Checa, Dinamarca, Estónia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Holanda, Noruega, Polónia, Portugal, Eslovénia, Espanha, Suécia, Suíça, Reino Unido (Inglaterra, Escócia e País de Gales).

A sua manutenção é assegurada pelos Ministérios da Educação dos países participantes – estados membros da União Europeia e ainda a Islândia, a Noruega e Suíça. É também financiada pelas Instituições da União Europeia através do programa *Jean Monnet* sob o programa União Europeia *Lifelong Learning*.

Esta agência facilita a compilação, processamento e divulgação da informação específica e oferece, aos países membros, a oportunidade de trocarem diferentes tipos de conhecimentos e experiências. As prioridades e concordância sobre as políticas União Europeia no que diz respeito aos alunos com necessidades educativas especiais e a promoção da sua participação, são alvo de reflexão nos programas de curto e de longo prazo desenvolvidos pelos diferentes países membros.

Um dos temas de maior importância para esta organização está relacionado com a Intervenção Precoce na Infância (IPI), por se tratar de uma fase da vida humana, em tudo o que “uma criança experiencia, sente e vivencia, desde o momento do seu nascimento e durante os primeiros meses de vida, exerce um impacto no resto da sua vida” (CE; 2006: 2).

No período que englobou os anos 2003, 2004 e 2005, a agência levou a cabo um projeto para analisar Intervenção Precoce na Infância, na Europa. Neste projeto de análise, participaram 19 países europeus, representados por decisores políticos, profissionais da saúde, da educação, da segurança social, da comunidade científica e famílias. As reuniões de análise e as visitas a locais onde ocorreram diferentes formas de implementação do modelo ecológicosistémico em IPI tiveram lugar em Munique, na Alemanha, Västeras, na Suécia e Coimbra.

Um dos mais importantes resultados deste projeto relaciona-se com a apresentação de uma proposta para uma definição consensual ao nível Europeu para a IPI: *“IPI é um conjunto de serviços/recursos para crianças em idades precoces e suas famílias, que são disponibilizados quando solicitados pela família, num certo período da vida da criança, incluindo qualquer ação*

realizada quando a criança necessita de apoio especializado para: assegurar e incrementar o seu desenvolvimento pessoal; fortalecer as competências da própria família; e promover a inclusão social da família e da criança” (CE:2006: 3).

A proposta de definição foi completada pela indicação da forma como as ações nela expressas deveriam ser concretizadas: *“Estas ações devem ser realizadas no contexto natural das crianças, preferencialmente a nível local, com uma abordagem em equipa multidimensional orientada para a família” (CE; 2006: 3).*

Outro aspeto evidenciado pelo relatório prende-se com a passagem do modelo «médico» para o modelo «social» que corresponde à alteração do enfoque da intervenção centrada na criança para uma intervenção centrada na família e no meio.

A disponibilidade, a proximidade, a viabilidade financeira e a diversidade dos serviços dos IPI europeus, bem como, o envolvimento dos serviços de saúde, da educação e sociais e a partilha de responsabilidades na IPI, foram reconhecidos no âmbito deste projeto, como elementos-chave para a concretização deste novo conceito de intervenção. Como aspetos-chave foram identificados “os grupos-alvo, o trabalho de equipa, a formação dos profissionais e os instrumentos de trabalho” (CE; 2006:4).

A nova definição e a identificação dos elementos-chave “serviram de base à formulação de um conjunto de recomendações dirigidas especificamente a profissionais que trabalham nesta área – que têm como objetivo a melhoria e a consolidação dos serviços e recursos de IPI existentes” (CE; 2006:4).

No ano de 2005 efetuaram-se três grandes conferências sobre a temática da prevenção precoce. A primeira decorreu na cidade de Praga, na República Checa, no mês de maio, onde foi dada especial atenção aos bebés e às crianças. Nesta conferência, investigadores e profissionais de diferentes

pontos da Europa e de diferentes especialidades trocaram informações relativas às práticas, à prevenção e sobretudo sobre o relacionamento e cooperação entre profissionais e os pais. A segunda, teve lugar na cidade de Birmingham, no Reino Unido, em novembro, foi organizada pelo Centro de Desenvolvimento Profissional de *Sunfield* e teve como objetivo iniciar o “diálogo entre os profissionais os investigadores de IPI do Reino Unido e os seus colegas da Europa” (CE; 2006:13). Nos trabalhos e workshops desenvolvidos durante a conferência foram abordados temas relacionados com a “pobreza, o desenvolvimento de serviços, sistemas específicos nos vários países da Europa e exemplos de boas práticas” (CE; 2006:14). A terceira conferência aconteceu em Lisboa, Portugal, em dezembro, foi organizada pela DGIDC (Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento) do Ministério da Educação em colaboração com a CERCJ de Lisboa e com o apoio da Agência Europeia. Os objetivos fundamentais desta ação foram: “identificar as questões - chave e o «estado da arte» da IPI nos Estados membros da UE; apresentar o relatório produzido pela Agência sobre IPI; considerar o papel da investigação e da formação no desenvolvimento de práticas de qualidade em IPI” (CE; 2006:14).

Em 2006, o Conselho da Europa abraçou, um Plano de Ação para o período de 2006 a 2015 para promover os direitos e a plena participação das pessoas com incapacidades na sociedade. Tem como destinatários tanto os Estados membros como o próprio Conselho da Europa e cobre os principais aspetos da vida diária das pessoas com incapacidades (CE 2006:12). Na área da reabilitação, este plano determina como objetivo a prestação de “serviços de intervenção precoce de alta qualidade, desde o nascimento, utilizando uma abordagem pluridisciplinar, e realçando a importância do apoio e do aconselhamento aos pais” (CE; 2006:12).

Todos os programas apresentados, ao longo deste capítulo, dirigem-se a públicos específicos, principalmente a crianças e jovens com deficiência ou em risco de exclusão social. A sua intervenção encontra-se centrada apenas numa valência que pode ser relacionada com a intervenção precoce com problemas

da adolescência ou com outra qualquer área onde se manifeste a necessidade de intervenção.

Na viragem do século XX, para o século XXI, surgiu uma alternativa de intervenção educativa que ao contrário dos modelos de intervenção colocados em prática até à época, apresenta uma proposta que visa envolver toda a população escolar através da utilização de um conjunto de materiais para o desenvolvimento de uma cultura de escola inclusiva. Esta proposta não foca apenas os mais desfavorecidos nesta ou naquela vertente, mas abrange e envolve todos com o objetivo de desenvolver uma cultura de escola verdadeiramente inclusiva e aparece consubstanciada num documento intitulado «*Índex para a inclusão – desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*». A importância deste documento é acrescentada quando provoca a reflexão.

A Cooperativa de Educação e Reabilitação de crianças inadaptadas de Fafe, CRL também identifica a intervenção precoce como um conjunto de serviços de apoio, educativo, social e terapêutico, mas delimita a sua área de intervenção, afirmando que é um serviço prestado a crianças dos 0 aos 6 de idade, que apresentem dificuldades ou manifestem deficiência ou necessidades educativas especiais no seu processo de desenvolvimento e às suas famílias. A intervenção precoce tem o objetivo de minimizar os efeitos nefastos no desenvolvimento das crianças⁵¹.

Em 2009, através do Decreto-Lei n.º281/09, foi criado em Portugal um Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância SNIPI. No seu artigo primeiro, a Intervenção Precoce é definida “como um conjunto organizado de entidades institucionais e de natureza familiar, com vista a garantir condições de desenvolvimento das crianças com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social, e a sua participação nas atividades

51 http://cercifaf.org.pt/web/index.php?option=com_content&task=view&id=126&Itemid=91 .
Acesso em 23 de julho.

típicas para a idade, bem como das crianças com risco grave de atraso no desenvolvimento”.

Segundo esta legislação, a Intervenção Precoce “abrange as crianças entre os 0 e os 6 anos, com alterações nas funções ou estruturas do corpo que limitam a participação nas atividades típicas para a respetiva idade e contexto social ou com risco grave de atraso de desenvolvimento, bem como as suas famílias” (art.º 2 – âmbito).

Os objetivos do SNIPI estão relacionados com a sinalização de crianças com benefício em usufruir de apoios específicos; a proteção dos direitos das crianças e do desenvolvimento das suas capacidades; a intervenção, de acordo com as necessidades de cada criança elegível e sua família; apoiar as famílias e envolver a comunidade no suporte social às crianças/famílias (art.º 4 – objetivos).

I.3.3 - Índice para a Inclusão

O ÍNDEX consiste num conjunto de materiais para apoiar as escolas no seu processo de desenvolvimento inclusivo abrangendo aspetos relacionados com o pessoal, com a administração, com os estudantes, com os pais/encarregados de educação e com outros membros da comunidade. A génese da ideia do ÍNDEX foi construída a partir dos trabalhos realizados na Universidade de Macquarie, Austrália, por Yola Center e colegas e na Universidade de Siracusa, Estados Unidos, por Luanna Meyer e colegas. Com base nestes trabalhos, Mark Vaughan e Mel Ainscow reuniram uma equipa para trabalhar esta temática, com a preocupação de mudar a ênfase de uma inclusão centrada nas crianças individualmente, para uma inclusão orientada para o desenvolvimento de escolas inclusivas.

A equipa que durante três anos produziu o ÍNDEX constituiu-se por professores, pais, administradores, investigadores e representantes de grupos de incapacitados, portadores de uma enorme experiência na procura de aplicarem práticas mais inclusivas. No ano 1997-98 foi introduzido, como

programa piloto, uma primeira versão em seis escolas primárias e secundárias. Baseado nesta experiência, e na respetiva avaliação, uma segunda versão, foi produzida e aplicada em 1998/99, “em dezassete escolas de Autoridades Locais de Educação (Local Education Authorities (LEAs))”⁵², em Inglaterra. O trabalho realizado nestas escolas foi utilizado para gerar as ideias e os materiais providenciados para a versão final.

Segundo a versão portuguesa, produzida pela Cidadãos do Mundo⁵³, a partir da autorização escrita da CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education), o “ÍNDEX é um recurso de apoio ao desenvolvimento das escolas. É um documento abrangente que pode ajudar todos que procuram progredir e encontrar novos caminhos na sua área de intervenção” (Booth, Ainscow, 2002: 5).

No ÍNDEX, o conceito de inclusão não está apenas associado a crianças e jovens que apresentam deficiências ou necessidades educativas especiais, mas refere-se à educação de todos os alunos. Oferece às escolas “um instrumento de autoavaliação e de desenvolvimento, construído a partir dos pontos de vista dos profissionais, dos gestores, dos alunos, e dos pais, assim como dos outros membros da comunidade. Implica uma observação pormenorizada sobre a forma como se podem diminuir, em relação a qualquer

52 Em Portugal não existem serviços correspondentes às “Autoridades Locais de Educação” do Reino Unido. Estas autoridades, constituem-se como serviços descentralizados de Educação (Booth, Ainscow, 2002a: 6) .

53 «Cidadãos do Mundo» é uma associação, sem fins lucrativos, que tem como objetivos: “incentivar e intervir nas relações entre as pessoas e entre os povos, de modo a contribuir para a eliminação de qualquer forma de discriminação e fomentar o respeito à diferença, a igualdade de oportunidades a todos os indivíduos em situações de vulnerabilidade, nomeadamente: os silenciados, os pobres, os deslocados, os afetados pela violência, os portadores de doenças ou deficiências e os que pertencem a minorias étnicas, linguísticas e culturais”. (<http://www.fmh.utl.pt>). Acesso em 22 de abril 2012. www.fmh.utl.pt/feei/docs/acm.pdf.

aluno, as barreiras à sua aprendizagem e à sua participação” (Booth, Ainscow, 2002a:5).

O ÍNDEX é constituído por cinco partes. A **primeira parte** apresenta uma abordagem das escolas numa perspetiva inclusiva, informa que o documento pode ser utilizado de variadas maneiras e descreve o seu conteúdo, Nesta parte refere-se que o Índex contém quatro elementos, em que o primeiro enuncia os conceitos-chave, «inclusão; barreiras à aprendizagem e à participação; e apoio à diversidade» e que “proporcionam uma linguagem que facilita a discussão sobre o desenvolvimento da educação inclusiva” (Booth, Ainscow, 2002a:7). O tratamento e análise destes conceitos pretendem “apoiar a reflexão sobre o desenvolvimento inclusivo da escola” (Booth, Ainscow, 2002a:7). O segundo elemento, refere-se ao enquadramento da avaliação e apresenta as dimensões e secções como partes estruturantes do processo de avaliação da escola, isto é, com a finalidade de “estruturar a abordagem da avaliação e do desenvolvimento da escola” (Booth, Ainscow, 2002a:7). O terceiro elemento diz respeito aos materiais de avaliação: indicadores e perguntas. Os indicadores “constituem uma declaração de intenções que, ao serem comparados com as situações vigentes, conduzem ao estabelecimento de prioridades para o desenvolvimento. (...) O significado de cada indicador é clarificado através duma série de perguntas” (Booth, Ainscow, 2002a: 14-15). As perguntas, permitem, explorar pormenorizadamente os indicadores, desencadeando e desafiando a reflexão sobre cada um, tornando-o mais visível perante o conhecimento sobre ele já existente na escola, focalizam a investigação sobre determinada situação, para além de clarificarem cada indicador (Booth, Ainscow, 2002a: 15). Em conjunto, os indicadores e as perguntas facultam uma avaliação pormenorizada de todos os aspetos da escola e ajudam a identificar as prioridades relativas à mudança. O quarto elemento designado «um processo inclusivo do Índex» assegura “que o processo de avaliação, planeamento para a mudança e concretização prática dos planos, sejam em si mesmos, inclusivos” e “contribui, ele próprio, para o desenvolvimento da inclusão” (Booth, Ainscow, 2002a:16).

A **segunda parte** apresenta uma visão geral do ÍNDEX, afirmando que ele se inicia através dos primeiros contactos com os materiais e se constrói “a partir do conhecimento que os membros da comunidade escolar possuem” (Booth, Ainscow, 2002a:20) adaptando-se às características específicas da escola. Nesta parte, clarifica-se que o processo ÍnDEX se desenvolve em cinco fases. A primeira fase «começar a trabalhar com o ÍNDEX» inicia-se com a constituição de um grupo para coordenar o projeto, o qual avalia a abordagem sobre o desenvolvimento da escola (projeto educativo), divulga o ÍNDEX procurando despertar o interesse por ele, explora “o conhecimento já existente, através da utilização dos conceitos e do enquadramento da avaliação” (Booth, Ainscow, 2002a:20), aprofunda “a análise, utilizando os indicadores e as perguntas” (Booth, Ainscow, 2002a:20) e prepara o trabalho com outros grupos. Nesta primeira fase inclui-se um conjunto de doze atividades que têm a finalidade de apoiar e estruturar o trabalho do grupo coordenador. A segunda fase «conhecer a escola», o grupo coordenador “baseia-se no seu conhecimento do processo de utilização do ÍNDEX para trabalhar com os colegas da escola, com os pais e outros membros relevantes da comunidade. Eles avaliam os resultados destas consultas e iniciam as investigações que forem necessárias para completar a pesquisa” (Booth, Ainscow, 2002a:30), e decidem sobre as prioridades a considerar sobre o plano de desenvolvimento (projeto educativo). Na terceira fase «elaborar um plano de desenvolvimento (projeto educativo) inclusivo», a equipa coordenadora, faz o ponto da situação do projeto e apura em que medida o plano inicial foi alterado. Nesta fase, o enquadramento do ÍNDEX e as prioridades acordadas com a equipa inserem-se no plano de desenvolvimento (projeto educativo) da escola. Na quarta fase do ÍNDEX «implementar as prioridades» as prioridades passam à prática, o que exige um conhecimento ainda mais aprofundado da escola, podendo o processo, nesta altura, assumir as características de uma investigação-ação (Booth, Ainscow, 2002a:42). Um aspeto a considerar nesta fase, relaciona-se com a garantia da sustentabilidade do desenvolvimento, que pode impor um esforço adicional se considerarmos a necessidade de superar os desafios colocados pela cultura inclusiva aos valores e às crenças, da maior parte dos

membros das comunidades escolares. Estes desafios devem contribuir para a mudança de cultura de escola e para o envolvimento efetivo de todos os participantes no processo, assegurando desta forma a garantia da sustentabilidade do projeto. O registo verificado ao longo do desenvolvimento do processo deve ser assegurado por um membro da equipa responsável por determinada prioridade, após ouvir as opiniões dos diferentes intervenientes no trabalho, com essa mesma prioridade (Booth, Ainscow, 2002a:44-45). Na quinta fase «Avaliar o processo do ÍNDEX» a equipa revê globalmente os progressos verificados em todo o processo, evidenciando os sentidos “na mudança das culturas, das políticas e das práticas. Discutem as alterações que têm de ser introduzidas no processo do ÍNDEX. Os indicadores e as perguntas, adaptadas por cada escola, servem de base à análise das mudanças verificadas na escola e à formulação de novas prioridades para o plano de desenvolvimento (projeto educativo) do próximo ano” (Booth, Ainscow, 2002a:46). Todo o trabalho desenvolvido com o processo do ÍNDEX deve ser revisto e avaliado, nomeadamente a forma como ele foi utilizado ou se serviu para ajudar a escola a adotar atitudes de “maior empenho no trabalho, numa perspetiva inclusiva” (Booth, Ainscow, 2002a:47). Nesta fase os intervenientes fazem não só a avaliação da evolução do processo, mas também, a autoavaliação da sua própria intervenção. Finalmente, nesta fase do processo, a equipa que planeou o desenvolvimento da escola faz a revisão da forma como o trabalho foi coordenado. “A revisão dos indicadores e das perguntas, inserida na avaliação do progresso, pode conduzir a um regresso à fase 2 e à continuação do ciclo de planeamento da escola” (Booth, Ainscow, 2002a:48), promovendo desta forma um *continuum* na evolução do processo de desenvolvimento de uma escola de cultura inclusiva.

Apesar de não haver uma indicação «certa» para a utilização do ÍNDEX, **a segunda parte** do documento descreve uma maneira possível de aplicação, em que o “processo se inicia e é conduzido no âmbito de escolas individuais. (...) Em algumas áreas, conjuntos ou agrupamentos de escolas trabalham em colaboração. (...) Verificaram que, deste modo, se mantém mais facilmente o interesse por este trabalho” (Booth, Ainscow, 2002a: 6). Sobre o

desenvolvimento do ÍNDEX os seus mentores afirmam que este em ação é “ qualquer coisa em que podem entrar e de que podem sair, e que não pretende dizer: é a partir daqui que têm de começar” (Booth, Ainscow, 2002a: 6).

Na **parte três** do documento são apresentados os indicadores e as perguntas desenvolvidos a partir de três dimensões. Cada dimensão (A, B e C) divide-se em duas secções, (A.1, A.2, B.1, B.2. C.1, C.2) com a finalidade de focar a atenção naquilo que é necessário fazer, para aumentar a aprendizagem e a participação na escola. As dimensões e as secções formam uma base de revisão para estruturar o plano de desenvolvimento da escola (projeto educativo).

A dimensão A - *Criar culturas inclusivas*, focaliza-se sobre a criação de uma comunidade segura, aceitante, colaboradora e estimulante, na qual todas as pessoas são valorizadas e consideradas como fundamentais nos empreendimentos de todos os estudantes. Trata do desenvolvimento de valores de inclusão em toda a comunidade educativa: estudantes; pais e encarregados de educação; professores, membros da direção e auxiliares de educação. Apesar das três dimensões serem fundamentais para o “desenvolvimento da inclusão na escola e qualquer plano de mudança da escola deve prestar atenção a todas elas. (...) a dimensão «criar culturas inclusivas » está colocada, propositadamente na base do triângulo” (Booth, Ainscow, 2002a:13), por se considerar a cultura de escola um fator com forte potencial que tanto pode dificultar como apoiar a supressão das barreiras ao ensino e à aprendizagem. O desenvolvimento de uma cultura de escola baseada em valores inclusivos compartilhados por toda a comunidade escolar pode propiciar a mudança nas outras duas dimensões relacionadas com as políticas e as práticas. A secção A1 trata o tema «*Construir o sentido de Comunidade*» e a A2 «*Estabelecer valores inclusivos*».

A dimensão B – *Implementar políticas inclusivas*, trata de assegurar que a inclusão se encontra no centro do desenvolvimento escolar tratando igualmente das políticas de modo que estas aumentem a aprendizagem e a

participação de todos os estudantes. O apoio é considerado uma atividade para fomentar a capacidade da escola de responder à diversidade dos estudantes. Todas as formas de apoio estão organizadas numa única estrutura e são encaradas a partir da perspetiva dos alunos, e não da perspetiva da escola ou de qualquer estrutura administrativa. A secção B1 trata o tema «*Desenvolver a escola para todos*» e a B2 «*Organizar o apoio à diversidade*».

A Dimensão C – *Promover práticas inclusivas*, centra-se em tornar as práticas escolares, um reflexo de culturas e políticas inclusivas da escola e em assegurar que as atividades da sala de aula e extracurriculares encorajam a participação de todos os estudantes e se baseiam no conhecimento exterior à escola. Ensino regular e apoio estão juntos na orientação do ensino e na ajuda para ultrapassar as barreiras à aprendizagem. A secção C1 trata o tema «*Organizar a aprendizagem*» e a C2 «*Mobilizar recursos*».

Cada secção engloba um conjunto de indicadores. Os indicadores, por sua vez, subdividem-se em conjuntos de perguntas destinadas a desenvolver atividades com os participantes em sessões de trabalho em grupo (Booth, Ainscow, 2002a: 13-14).

Os indicadores constituem-se como um conjunto de afirmações e intenções que podem ser comparados com as situações reais das escolas e que podem conduzir à definição de opções prioritárias a considerar para o seu desenvolvimento. O significado de cada indicador é esclarecido de forma mais específica através de um conjunto de questões, que proporcionam uma exploração detalhada de cada indicador. As questões iniciam o desenvolvimento do pensamento sobre um indicador em particular e apuram o conhecimento sobre a escola sobre o assunto tratado. As perguntas apuram a investigação sobre a situação atual da escola e “fornecem ideias adicionais para atividades de desenvolvimento e servem como critérios para avaliar o processo” (Booth, Ainscow, 2002a:12).

Na **quarta parte** é apresentada uma ficha resumo sobre as prioridades de desenvolvimento e cinco questionários «modelo». O questionário «um»

incide sobre os indicadores e tem como público alvo os professores, os professores de apoio, outros membros da equipa, os alunos, os pais, as mães, os gestores e outros elementos. O questionário «dois» apresenta um exemplo de um questionário de indicadores adaptados e destina-se a alunos e a pais. O questionário «três» destina-se a alunos do primeiro e do segundo ciclo. O público-alvo do quarto questionário é os alunos do terceiro ciclo e do ensino secundário. O quinto questionário destina-se aos pais dos alunos do terceiro ciclo e do ensino secundário. Todos os questionários preveem um espaço na parte final destinado a opiniões ou a sugestões.

Na **quinta parte** é apresentada uma lista chamada «Mais leituras» com sugestões de livros, revistas e artigos importantes para leituras adicionais sobre a temática tratada.

A atenção dispensada ao longo do tempo às pessoas com deficiências ou necessidades especiais evoluiu até finais do século XX, no sentido de atender especificamente esse público. Nesta altura, o atendimento centrava-se em respostas específicas com base em cada problemática, desligando os alunos do seu contexto relacional e social, através da implementação de programas educativos direcionados e restritos. A escola ao abrir as suas portas a públicos diversificados, obrigou-a a adotar mecanismos que permitissem o sucesso de todos e de cada um. Neste contexto surgem novos paradigmas educativos que propõem às escolas desafios para a inclusão, surgindo o INDEX para a inclusão, com a preocupação de mudar a ênfase de uma educação centrada na individualidade para o desenvolvimento de uma educação global e sistémica, centrada na educação de todos os alunos, promovendo a diminuição das barreiras às suas aprendizagens e participação.

II- Estudo Empírico

II. 1- Enquadramento do estudo e do problema

Concluída a análise da informação considerada mais relevante para o enquadramento teórico do presente estudo, particularmente aquela que fundamenta o modelo de escola inclusiva considerado como referência, damos início a este capítulo com o propósito de: enquadrar e delimitar o problema de investigação, definir os objetivos do estudo, explicitar e fundamentar o processo de recolha de dados, caracterizar o modo de investigação utilizado e apresentar os resultados obtidos.

II. 1.1- Razões da evolução do problema

Por motivos inerentes à nossa atividade profissional, professora/coordenadora da subestrutura de educação especial, muitos têm sido os contactos formais e informais que estabelecemos com os diferentes elementos da comunidade educativa, proporcionando uma relação de proximidade, a qual, não é alheia ao nosso envolvimento ativo na construção, que se afigura emergente, de uma cultura de escola inclusiva. O nosso comprometimento na construção de uma cultura de escola de perspectiva inclusiva está para além deste trabalho de investigação. Este projeto apresenta-se como um meio para aquisição de conhecimentos metodológicos, teóricos e práticos que permitam contribuir com a maior qualidade possível no processo continuado de mudanças que ocorrem nesta comunidade escolar.

A «longa» história da Educação relativamente à abertura das suas portas no acolhimento da diversidade dos alunos, incluindo aqueles com problemáticas complexas, vem juntar-se e dar força aos motivos que estão na origem da clarificação e definição da escola inclusiva como temática a explorar.

Dito desta forma parece que foi fácil e pacífica a seleção do tema, no entanto, a nossa escolha passou por diferentes fases, levando-nos a concordar com Bogdan e Blikem (1994:85), quando afirmam que para um “principiante a escolha de um tema de investigação é o mais inquietante”, reforçando a situação de inquietação e ansiedade

que ameaça o investigador, provocando-lhe desassossego e confusão na hora de delimitar um «quase nada» da infinidade de caminhos que a investigação pode seguir.

Neste projeto esteve sempre presente a preocupação de trabalhar um problema que fosse simultaneamente exequível e se revelasse interessante para a comunidade educativa. Desta forma, tornou-se necessário entender o caminho que as escolas percorreram até se reconhecer o direito, de todos, à educação, assim como procurar clarificar o sentido que alguns termos e conceitos assumem neste contexto, durante alguns séculos.

A definição do problema deve traduzir com clareza, exequibilidade e pertinência o projeto de investigação, e constituir “um primeiro meio para pôr em prática uma das dimensões essenciais do processo científico: a rutura com os preconceitos e as noções prévias” (Quivy, Campenhoudt; 1998:34). Procurou-se uma pergunta de partida que abrisse caminhos de investigação e de conhecimento que contribuíssem para o «crescimento» desta comunidade escolar, mas que, simultaneamente, não fosse moralizadora, não previsse o futuro, nem julgasse. Pelo contrário, deveria facilitar a compreensão, a procura de possibilidades e desafios, assim como contribuir para a resolução de constrangimentos (Quivy, Campenhoudt; 1998:42). Por outro lado, a definição e pertinência do problema podem diferir de acordo com os interesses e as vivências de cada um. Este facto aumentou as nossas dúvidas e incertezas, por termos pouca experiência no campo da investigação. Sobre esta matéria Merriam (1988:41), afirma que definir um problema é um assunto que “envolve dúvida, incerteza ou dificuldade”.

Contudo, o facto de, pessoalmente, exercermos funções docentes desde 1998 até à presente data (2011), sempre no mesmo agrupamento – objeto de estudo desta investigação - permitiu obter informação importante sobre as realidades educativas, muito particularmente sobre as relações interpessoais e o ambiente escolar.

Neste sentido e, considerando o professor como interveniente privilegiado, exercendo um papel fundamental neste processo, pareceu-nos adequado formular a seguinte questão:

- Será que as mudanças ocorridas na organização da educação especial se repercutem no modo como os professores perspetivam a inclusão no agrupamento? Em que sentido vão essas mudanças?

Identificada a questão entendemos que seria importante conceber o desenho da pesquisa a aplicar no desenvolvimento do estudo.

II. 1.2- Objetivos do estudo

Constituem objetivos deste projeto de investigação:

- Analisar a questão da inclusão em meio escolar.
- Analisar comparativamente as perceções dos professores de um agrupamento de escolas relativamente à inclusão, em anos distintos (2005 e 2010); e,
- Inferir o sentido da evolução da perceção dos professores acerca da inclusão no seu agrupamento desde o ano 2005 ao ano 2010.

Para concretizar estes objetivos foram reformulados e adaptados os instrumentos de recolha de dados do ÍNDEX, pois os autores deste documento, permitem e incentivam o uso dos materiais nele incluídos e referem que eles podem ser usados de diversos modos. Sugerem que algumas partes podem ser utilizadas como base para trabalhar com um grupo de professores e administradores de forma a aumentar a preocupação com a inclusão ou para estruturar uma parte da investigação individual ou de grupo, pelos professores numa escola. (Booth, Ainscow, 2000a: 7).

Deste modo, o tratamento e análise dos dados fornecidos em 2005 permitiu-nos a restrição do campo da amostra para a aplicação de 2010, assim como a formulação da seguinte hipótese:

- A perceção dos professores do agrupamento acerca da inclusão alterou-se entre 2005 e 2010.

Neste aspeto Quivy e Campenhoudt (1998: 119) referem que a construção de uma investigação assente em hipóteses, “constitui a melhor forma de a conduzir com ordem e rigor, sem por isso sacrificar o espírito de descoberta e de curiosidade que caracteriza qualquer esforço intelectual digno desse nome.”

II. 2 – Metodologia

A pesquisa é o processo através do qual é possível adquirir um novo conhecimento sobre nós próprios ou sobre o mundo em que vivemos. Este processo engloba três finalidades: responder a um questionário; resolver um problema e satisfazer uma necessidade. Para Padua (2007:31) a pesquisa que visa a solução de problemas, concretiza-se através da indagação da investigação e da inquirição da realidade e é uma atividade que permite, quando utilizada no âmbito da ciência, construir um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilia na compreensão de uma determinada realidade e orienta as nossas ações. Assim toda a pesquisa tem a intencionalidade de “elaborar conhecimentos que possibilitem compreender e transformar a realidade” (Padua, 2007:32). Segundo esta autora, quando se trata de uma pesquisa universitária ou académica esta atividade de investigação é entendida como o domínio de um conjunto de procedimentos e técnicas, denominado de metodologia. Mais que um conjunto de etapas a seguir ao longo de um determinado processo, a metodologia é a explicação minuciosa, precisa e rigorosa do caminho a desenvolver em qualquer trabalho de pesquisa. Esta explicação inclui a descrição do tipo de pesquisa adotado, os instrumentos utilizados para a recolha de dados, bem como, as ferramentas metodológicas para a análise de dados quer se enquadrem em perspetivas de análise qualitativa quer quantitativa.

Em suma, a metodologia científica é um “conjunto de técnicas e processos utilizados pela ciência para formular e resolver problemas de aquisição objetiva do conhecimento de maneira sistemática” (Jung (2003:59). O desenvolvimento da metodologia pressupõe a utilização do método científico que segundo Jung (2003:55) é um “conjunto de etapas ordenadamente dispostas a serem executadas na investigação de um fenómeno”.

Aqui apresentamos uma parte do trabalho que intitulamos de metodologia e engloba a «justificação do método», a «descrição do instrumento de recolha de dados e dos procedimentos», a «delimitação do campo estudo», a «caracterização da amostra», a «justificação da escolha da metodologia qualitativa da análise fatorial em componentes principais».

II.2.1- Justificação do método

Segundo (Smart, Conant, 1990) a origem da apresentação e defesa de dissertações remonta à época medieval e relaciona-se com a necessidade dos candidatos à Ordem dos Franciscanos defenderem um ponto de vista religioso. De lá para cá, os objetivos das pesquisas mudaram, mas a sua importância mantém-se, principalmente quando se preconiza a preparação de investigadores e a construção de «conhecimento novo» (Campomar, 1991). Segundo este mesmo autor este conhecimento pode diferir quanto à origem e a divulgação. Assim e partindo do pressuposto que a grande maioria das pesquisas académicas têm origem em escolas, elas podem usar o novo conhecimento somente para uso interno ou por outro lado existirem situações em que apenas se trabalha em conhecimentos conseguidos por outros. Quer num caso quer noutro, estas situações, para o avanço do conhecimento, podem causar uma certa endogenia pouco propícia ao desenvolvimento do “estado da arte” de um determinado assunto (Campomar, 1991:96).

Em Portugal têm-se verificado um avanço expressivo nas últimas décadas, no campo da investigação científica, em especial na pesquisa relacionada com a educação. Campo (1995) refere que desde o início da década de oitenta a investigação em Portugal tem sofrido um desenvolvimento significativo, diretamente relacionado com a necessidade de formação na área de educação, principalmente no que diz respeito à formação de professores.

Uma pesquisa para ser validada e consistente carece de orientação em todo o seu processo para que os seus resultados sejam credíveis e aceites. Realça daqui, que um dos aspetos mais importantes numa investigação académica consiste na definição

de um conjunto de etapas específicas perfeitamente estabelecidas denominadas metodologia ou método científico. Estas assumem um caráter primordial em todo este processo e os quais dificilmente contribuiriam para a evolução dos conhecimentos e para a sua credibilização e aceitação.

O método científico utiliza-se nas diferentes áreas do conhecimento e é igual para todas elas. O que difere nas investigações são “os objetivos, as utilizações e, mesmo, as formas de apresentação” (Campomar, 1991:96).

Segundo diferentes autores, são várias as formas possíveis de organização metodológica das pesquisas. Entre os procedimentos metodológicos, encontram-se os delineamentos com e sem agrupamento, que desempenham um papel importante no campo da investigação porque permitem articular planos e estruturas com a finalidade de obter respostas para as questões em estudo.

Para Kerlinger (1980:94) o termo “delineamento focaliza a maneira pela qual um problema de pesquisa é concebido e colocado em uma estrutura que se torna um guia para a experimentação, coleta de dados e análise”. Nesta ótica o delineamento serve de orientação para o pesquisador nos procedimentos de procura de uma resposta para determinado problema. (Raupp, Beuren, 2003).

A ausência de consenso na definição das tipologias propostas, é um fator de insegurança para o pesquisador, na hora de decidir, o modelo de investigação a adotar. Assim, diante das inúmeras tipologias evidenciadas é preciso refletir sobre as que guardam uma relação mais estreita com o que se pretende em termos de investigação.

Atualmente no desenvolvimento de uma pesquisa a maior parte das ciências, socorrem-se de vários métodos ou técnicas de acordo com a sua metodologia de base. Atendendo ao exposto, a leituras preparatórias, à análise e à reflexão entendemos enquadrar a presente investigação nas seguintes tipologias de pesquisa: descritiva (Cervo, Bervian, 1983; Triviños, 1987; Vergara, 1997; Gil, 1999; Santos, 1999; Andrade, 2002), estudo de caso (Bruyne et al 1977; Gil, 1999; Yin, 2002; Ponte, 2006), quantitativa (Richardson, 1999; Santos, 1999) e longitudinal (Malhotra, 2004), por serem mais adequadas à natureza do objeto.

Optámos pela investigação descritiva por este estudo ter o propósito de descrever as características de um fenómeno e procurar identificar com o máximo rigor possível a sua natureza, a partir da observação, análise, registo, classificação e interpretação dos factos. Para Ponte (2006:6), descrever, neste caso, significa “ simplesmente dizer «como é» o caso em apreço.”

Segundo Gil (1999) o objetivo da pesquisa descritiva consiste em «descrever» as características de um determinado fenómeno ou de uma população, ou a existência de relações entre as variáveis. A utilização de técnicas padronizadas na recolha de dados é uma das características mais significativas deste tipo de investigação. Nesta perspetiva, o termo «descrever», entre outros, assume o significado de identificar, relatar e comparar.

Andrade (2002), evidencia que os estudos de natureza descritiva se preocupam em observar, registar, analisar, classificar e interpretar factos e fenómenos físicos e sociais do mundo. Neste tipo de pesquisa os factos e os fenómenos são estudados, mas não são manipulados, uma vez que o investigador não interfere.

Triviños (1987), refere que os estudos descritivos exigem do investigador a delimitação rigorosa de técnicas, métodos, modelos e teorias que nortearão a recolha e a interpretação dos dados. É esta delimitação que irá atribuir validade científica à investigação. O mesmo autor realça que tal como os elementos mencionados, também a população a amostra, os objetivos, os termos, as variáveis, as hipóteses e as questões da pesquisa devem ser igualmente delimitados.

Relativamente aos procedimentos, este estudo enquadra-se no estudo de caso, ao pretender conhecer de uma forma bem delimitada a “perspetiva dos professores” de uma escola sobre o seu “ambiente inclusivo”. A este respeito (Ponte, 2006:2) refere que um estudo de caso “visa conhecer uma entidade bem definida como uma pessoa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma política ou qualquer outra unidade social” e incide propositadamente “sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo,

contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse” (Ponte, 2006:2).

Yin (2002:32) afirma que o estudo de caso é “uma forma de se fazer pesquisa social empírica ao investigar-se um fenómeno atual dentro do seu contexto de vida real, onde as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente definidas e na situação em que múltiplas fontes de evidência são usadas”

Para Ponte (2006:7) um estudo de caso “é essencialmente um design de investigação” é uma investigação de natureza empírica e baseia-se especificamente em trabalho de campo ou em análise documental.

Segundo Yin (2002), um estudo de caso “estuda uma dada entidade no seu contexto real, tirando todo o partido de fontes múltiplas de evidência como entrevistas, observações, documentos e artefactos.” (Ponte, 2006:7). É uma investigação essencialmente descritiva, apoiando-se para tal “numa «descrição grossa» (*thick description*), isto é, factual, literal, sistemática e tanto quanto possível completa, no seu objeto de estudo”. Esta definição de «estudo de caso descritivo» enquadra-se, sobretudo, nas pesquisas qualitativas e interpretativas, que podem assumir um “profundo alcance analítico, interrogando a situação confrontando-a com outras já existentes” (Ponte, 2006:8).

Ao contrário das ciências naturais, cujo propósito é a comprovação ou falsificação das «leis gerais», o propósito do estudo de caso é a compreensão. Assim os critérios de qualidade a definir para um «estudo de caso» devem refletir a diferença existente entre os propósitos definidos para este tipo de investigação e uma de natureza positivista.

Para Goetz e LeCompte (1984), citadas por Ponte (2006) a «adequação», a «clareza», o «caráter completo», a «credibilidade» e o «significado», são apontados como critérios de qualidade a considerar na avaliação de estudos de caso, fundamentalmente, aos de natureza interpretativa. As mesmas autoras propõem acrescentar, a estes cinco critérios, mais dois, quando se trata de estudos de caráter excecional: a «criatividade» e o «caráter único».

O objetivo fundamental deste tipo de pesquisa consiste em “proporcionar uma melhor compreensão de um caso específico e ajudar a formular hipóteses de trabalho sobre o grupo ou a situação em causa” Assim, “os estudos de caso não se usam quando se quer conhecer propriedades gerais de toda uma população (...). Pelo contrário, usam-se para compreender a especificidade de uma dada situação ou fenómeno, para estudar os processos e as dinâmicas da prática, com vista à sua melhoria, ou para ajudar um dado organismo ou decisor a definir novas políticas, ou ainda para formular novas teorias” (Ponte, 2006:17).

O método quantitativo de análise de dados é um recurso do qual o investigador se pode socorrer para o ajudar a extrair informação dos dados que permita “responder à(s) pergunta(s) que o mesmo estabeleceu como objetivo(s) de seu trabalho” (Falcão e Régnier, 2000: 232).

Falcão e Régnier (2000:232) defendem que uma investigação com base na análise de dados numa perspectiva quantitativa possibilita que uma “informação que não pode ser diretamente visualizada a partir de uma massa de dados poderá sê-lo se tais dados sofrerem algum tipo de transformação que permita uma observação de um outro ponto de vista”.

Reconhecemos que a resposta a este problema exige o desenvolvimento de uma pesquisa em estudo longitudinal, o qual permite comparar as perspetivas dos professores do agrupamento das escolas alvo, em dois momentos diferentes, separados por um intervalo de cinco anos. Para (Malhotra, 2004:105), este tipo de investigação envolve uma “amostra fixa de elementos da população que é medida repetidamente”, permanecendo a mesma ao longo do tempo, o que permite perceber as mudanças que vão ocorrendo, através de uma série de “quadros que dão uma visão em profundidade da situação e das mudanças” (Malhotra, 2004: 106). O estudo longitudinal permite ao investigador recolher dados em dois ou mais momentos e simultaneamente permite um acompanhamento ao longo do tempo do fenómeno alvo do estudo. Jung (2003:142) refere que este tipo de pesquisa é “relativamente lento, consome mais recursos e é mais suscetível a variáveis espúrias.” Apesar destas limitações apontadas a este tipo de investigação, o mesmo autor refere que os estudos

longitudinais, hipotético-dedutivos e experimentais apresentam maior valor científico que qualquer outro tipo de investigação.

II. 2.2- Instrumento de recolha de dados e procedimentos

Com o objetivo de estudar as *Perspetivas dos Professores sobre o Ambiente Escolar e a Inclusão* foi aplicado, em 2005 e em 2010, a todos os professores e educadores que participaram neste estudo o mesmo questionário. O cerne deste questionário centrou-se no INDEX para a Inclusão (Booth, Ainscow, 2000), cuja adaptação visou o público alvo.

O questionário é composto por três partes, sendo que a primeira contém um texto explicativo dos objetivos do inquérito, garantindo a confidencialidade das respostas e o anonimato e agradecendo a colaboração aos participantes; a segunda inclui as questões respeitantes aos dados demográficos dos inquiridos (idade, género, tempo de serviço e atividade principal); e a terceira e última parte é composta por itens destinados a conhecer as perceções dos questionados relativamente ao ambiente inclusivo da escola, utilizando-se uma escala de Likert para recolha das opiniões.

A escala de Likert usada considera uma organização das respostas em 5 pontos: concordo totalmente; concordo; discordo; discordo totalmente e necessito de mais informação para responder. Este tipo de escala é usualmente das mais utilizadas, porque são mais fáceis de aplicar e mais simples de construir.

Na primeira fase deste projeto de investigação (2003/2005), em resultado do estudo e análise dos materiais constantes no documento - *Index for Inclusion – developing learning and participation in schools* (Booth, Ainscow; 2000), foram adaptados à realidade portuguesa e adequados ao nível etário e cultural do público-alvo, seis questionários para aplicar a: alunos do 4º ano de escolaridade; alunos do 2º e do 3º ciclo; pais/encarregados de educação dos alunos do 4º ano de escolaridade; pais/encarregados de educação dos alunos do 2º e do 3º ciclo; auxiliares da ação educativa; e professores. Após a recolha e tratamento dos dados concluímos tratar-se

de uma tarefa demasiado ambiciosa e pouco apropriada com a natureza do presente trabalho. Assim na segunda fase do estudo optámos por delimitar a aplicação do instrumento de recolha de dados, apenas aos professores.

Assim na segunda fase do estudo optámos por delimitar a aplicação do instrumento de recolha de dados, apenas aos professores. Por este facto e por se tratar de um estudo longitudinal apenas utilizaremos os dados referentes aos professores tanto para 2005 como para 2010. Na concepção dos questionários mantivemos a estrutura dos originais, respeitando as dimensões, as secções e os indicadores (Anexo I). As dimensões são: A - Criar culturas inclusivas; B – Implementar políticas inclusivas; C – Promover práticas inclusivas.

As secções são: A1- Construir o sentido de Comunidade; A2 - Estabelecer valores inclusivos; B1- Desenvolver a escola para todos; B2 - Organizar o apoio à diversidade; C1 - Organizar a aprendizagem e a C2 - Mobilizar recursos.

Cada secção engloba um conjunto de indicadores: A1.1-Todos são bem recebidos na escola; A1.2 - Os alunos ajudam-se uns aos outros; A1.3 - Os profissionais de educação colaboram entre si; A1.4 - Os profissionais de educação e os alunos tratam-se com respeito; A1.5 - Existe uma parceria entre os profissionais de educação e os pais e/ou encarregados de educação; A1.6 - Os profissionais de educação e os dirigentes trabalham bem em conjunto; A1.7 - Todas as comunidades locais estão envolvidas na escola; A2.1- Os profissionais de educação têm grandes expectativas para todos os alunos; A2.2 - Profissionais de educação, diretores, estudantes, pais/encarregados de educação partilham a ideia de inclusão; A2.3 – Todos os alunos têm igual valor (importância); A 2.4 – Professores e alunos são tratados como seres humanos, mas também como tendo uma função a cumprir; A2.5 - Os profissionais de educação procuram eliminar todas as barreiras à aprendizagem e à participação na escola; A2.6 - A escola tenta minimizar práticas discriminatórias; B1.1 – Os compromissos e regalias (promoções remunerações) são justos; B1.2 - Todos os profissionais de educação que chegam de novo são ajudados a instalar-se na escola; B1.3 - A escola procura admitir todos os alunos da sua localidade; B1.4 - A escola torna os seus edifícios acessíveis para todas as pessoas; B1.5 - Todos os novos estudantes

da escola são ajudados a sentirem-se integrados; B1.6 - A escola estabelece grupos de ensino de modo que os alunos sejam valorizados; B2.1 – Existe uma boa coordenação das diferentes formas de apoio aos alunos; B2.2 - As ações de formação para profissionais de educação ajudam-nos a responder à diversidade dos alunos; B2.3 - As orientações relativas aos alunos com NEE permitem a inclusão destes alunos; B2.4 - As regras da escola são utilizadas para reduzir as barreiras à aprendizagem e participação de todos os alunos; B2.5 - O apoio àqueles que aprendem o Português como língua não materna é coordenado com os apoios educativos; B2.6 - O apoio religioso e a educação cívica contribuem para o desenvolvimento curricular e apoio à aprendizagem; B2.7 - As pressões para a exclusão disciplinar são reduzidas; B2.8 - As barreiras à participação são reduzidas; B2.9 - A agressão aos direitos dos alunos é reduzida; C1.1 - As aulas estão de acordo com a diversidade dos alunos; C1.2 - As aulas são acessíveis a todos os alunos; C1.3 - As aulas promovem a compreensão da diferença; C1.4 - Os alunos estão envolvidos ativamente na sua própria aprendizagem; C1.5 - Os alunos aprendem uns com os outros; C1.6 - A participação dos alunos encoraja a sua autonomia; C1.7 - A disciplina na sala de aula é baseada no respeito mútuo; C1.8a – Os professores planeiam e reveem os planos das suas aulas em conjunto com outros professores; C1.8b - Os professores planeiam e reveem os planos das suas aulas em conjunto com os alunos; C1.9 - Os professores preocupam-se em apoiar a aprendizagem e participação de todos os alunos; C1.11 - Os trabalhos de casa contribuem para melhorar a aprendizagem; C1.12 - Todos os alunos participam em atividades fora da sala de aula; C2.1 - Os recursos da escola são distribuídos equitativamente para apoiar a inclusão de alunos com NEE e para os outros alunos; C2.2 - Os recursos comunitários são conhecidos e utilizados pela comunidade escolar; C2.3 - O nível de conhecimento (*expertise*) dos profissionais de educação é plenamente utilizado na prática docente; C2.4 - A diversidade entre os alunos é utilizada como recurso para o ensino e aprendizagem; C2.5a - Os profissionais de educação cria/desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação dos alunos; C2.5b - Os profissionais de educação cria/desenvolvem recursos para apoiar a participação de todos os profissionais (Booth e Ainscow, 2000a:46-48).

Antes da aplicação dos questionários utilizados para recolha de dados, tanto em 2005 como em 2010, foram apresentados os objetivos e combinados os respetivos protocolos, com a Direção da Escola.

Para a distribuição e recolha dos questionários, optámos pelo método direto, tendo sido ambas as tarefas realizadas pela autora. Assim, os professores foram abordados diretamente, tendo-lhes sido comunicado verbalmente e por escrito (na parte inicial do questionário), que a sua participação era muito importante, voluntária, que os dados seriam tratados com confidencialidade e respeitado o anonimato. Após o seu acordo em participar, os professores eram livres de responder às questões de imediato ou optarem por uma entrega posterior, sendo que esta última foi a opção da maior parte dos participantes, que argumentaram necessitarem de tempo para refletirem sobre as questões apresentadas.

II. 2.3 – Campo de estudo

A presente investigação foi realizada no Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel, na freguesia de Carreira, concelho e distrito de Leiria. Este é o agrupamento de escolas mais a norte do concelho. A sede de agrupamento é a Escola E.B. 2,3 Rainha Santa Isabel, que se situa em Carreira, distando cerca de 17 km da sede de concelho – Leiria. Abrange uma vasta área geográfica e integra o ensino pré-escolar e as escolas do 1º Ciclo das freguesias de Carreira, Monte Real, Ortigosa, Souto da Carpalhosa, Bajouca, Coimbrão, Carvide e Monte Redondo. O 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico ocupam as instalações da escola Rainha Santa Isabel.

Inserire-se num meio rural que tem como principais atividades económicas: a agricultura; a pecuária; a exploração florestal; a construção civil; a indústria e a hotelaria (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel, 2009 – 2010).

Podemos considerar esta como uma escola nova, uma vez que a atual escola sede de agrupamento iniciou a sua atividade apenas há 22 anos (no ano de 1989), com 4 turmas do 3º ciclo e foi nomeada por Escola C+S de Souto da Carpalhosa.

Em outubro de 1990, os alunos das 21 turmas passaram a usufruir das atuais instalações que viriam a ser inauguradas, oficialmente, no ano de 1996. Nessa altura e em virtude de lhe ser atribuído um patrono, passou a designar-se por Escola E.B. 2,3 Rainha Santa Isabel.

No ano de 2000 foi constituído o Agrupamento Vertical de Escolas Rainha Santa Isabel, que inicialmente incluía as escolas do 1º ciclo e os jardins de infância das freguesias de Carreira, Souto da Carpalhosa e Ortigosa. Progressivamente e até ao ano 2004, inclusive, o agrupamento foi sofrendo reestruturações até abranger as atuais oito freguesias que o integram.

Atualmente, das estruturas de gestão deste agrupamento fazem parte o Conselho Geral, o Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

Ao Conselho Geral compete a responsabilidade de definir as linhas orientadoras da atividade do Agrupamento, respeitando os princípios consagrados na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo. É composto pela diretora do Agrupamento, que é simultaneamente presidente do Conselho Executivo, pela presidente do Conselho Geral, por um representante da educação pré-escolar, por dois representantes de cada um dos três ciclos do ensino básico, por dois representantes do pessoal não docente, por seis representantes dos pais e encarregados de educação, por três representantes da autarquia e por outros três representantes da comunidade local.

No regimento do Conselho Geral estão definidos os seus próprios princípios, a sua composição, as suas competências as competências do seu presidente, bem como todas as normas inerentes ao regular funcionamento deste órgão.

A administração e gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, são da responsabilidade da diretora.

A coordenação e orientação educativa nos domínios pedagógico-didático, orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente cabe ao conselho pedagógico, que é composto pela presidente que é simultaneamente diretora do agrupamento, um representante da educação pré-escolar, um representante do primeiro ciclo, um representante de cada um dos departamentos de educação do 2º e 3º ciclos, um representante da subestrutura de educação especial, um representante da biblioteca um representante dos clubes e projetos e pelo coordenador dos diretores de turma e por um representante dos pais e encarregados de educados de educação.

A administração financeira do agrupamento está a cargo do Conselho Administrativo, o qual tem funções deliberativas e atua de acordo com a legislação em vigor.

O pilar dinamizador deste agrupamento é o seu Projeto Educativo “Diversificar e Participar Rumo ao sucesso” em torno do qual são programadas e desenvolvidas todas as atividades de âmbito pedagógico.

O Projeto Educativo é um documento com 36 páginas que se encontra arquivado no gabinete de gestão e disponível na «Intranet» - rede de Web interna do agrupamento. Este documento contém informação sobre os recursos humanos, bem como sobre a caracterização geográfica, sócio-económica e cultural do meio envolvente e do próprio agrupamento.

Neste documento evidencia-se a existência de um espaço físico designado por Sala Proativa de Aprendizagens Especiais (SPA), cuja função é responder às dificuldades de aprendizagem de carácter temporário ou permanente visando a promoção do sucesso educativo, a prevenção de comportamentos de risco e de abandono escolar e uma melhor integração escolar e social, promovendo aprendizagens proativas.

Em 2008 foi aprovado pelo Ministério da Educação um projeto para a criação de duas Unidades de Multideficiência: uma para a educação pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico e outra para o 2º e 3º ciclos do ensino básico, com o objetivo de

proporcionar aos alunos com estas características, a participação em vivência de experiências de sucesso, nas atividades desenvolvidas com os seus pares sem deficiência.

O Projeto Educativo define a oferta de trajetórias diversificadas, para alunos que ao longo do seu percurso escolar apresentam dificuldades de integração e de relacionamento interpessoal, necessidades educativas especiais, ou percursos escolares irregulares, através da implementação de medidas consideradas adequadas pelo conselho de turma ou pela equipa de apoio.

Como forma de combater o abandono escolar estabelece a promoção de Currículos Alternativos, Cursos de Educação e Formação (CEF), cursos de Educação para Adultos (EFA) e cursos de Língua Portuguesa para Estrangeiros. Estes funcionam em regime pós-laboral com o objetivo de combater o abandono escolar e elevar o nível de escolarização da população adulta da área de influência do agrupamento.

Entre os anos letivos 2004/2005 e 2009/2010, ocorreram alterações significativas na organização e estruturação do agrupamento onde se efetuou o estudo.

A primeira aplicação do questionário ocorreu no segundo período do ano letivo 2004/2005. À época, faziam parte do agrupamento 13 jardins de infância, com 17 salas e 26 escolas do primeiro ciclo, com 60 turmas. Os segundo e terceiro ciclos contavam com 24 turmas. O total de alunos do agrupamento era de 1729 alunos e de professores e educadores era de 167. Neste ano letivo a educação especial, assim como os apoios fornecidos aos alunos com dificuldades de aprendizagem, eram tutelados pelos serviços de âmbito regional - Equipa de Coordenação de Apoios Educativos (ECAE), seguindo as orientações do Ministério de Educação.

A segunda aplicação do questionário ocorreu, igualmente, no segundo período, mas do ano letivo 2009/2010. Nesse ano, faziam parte do agrupamento 13 jardins de infância, com 17 salas, frequentadas por 348 crianças, dos 3 aos 5 anos de idade. Os 810 alunos dos quatro anos do primeiro ciclo do ensino básico encontravam-se distribuídos por 20 escolas e 51 turmas. Os segundo e terceiro ciclos contavam com 24 turmas, sendo 176 alunos do 2º e 256 alunos do 3º ciclo. O total de alunos do

agrupamento era de 1590 e de educadoras e professores era de 171, distribuídos pela educação pré-escolar e pelos três ciclos do ensino básico. Neste ano letivo, a gestão da educação especial e do apoio socioeducativo era da responsabilidade do agrupamento, através da coordenação realizada num departamento específico, mais próximo e atento à realidade e características das crianças que necessitam de intervenção. Neste âmbito, o paradigma de educação especial, numa perspetiva mais ampla de inclusão, é articulado entre a diretora e a coordenadora do departamento, permitindo implementar práticas e políticas que favoreçam o ambiente escolar inclusivo.

II. 2.4 – Caracterização das amostras

Fizeram parte deste estudo, em 2005, 105 professores e, em 2010, 111 professores.

O número de sujeitos inquiridos para a presente investigação (105 em 2005 e 111 em 2010, respetivamente 63% e 65% do grupo total) enquadra-se nos valores sugeridos por diferentes autores de referência para este tipo de pesquisa (Yarnold, 1995; Guilford, 1956; Gorsuch, 1983; Nunnally, 1978; Tabachnick & Fidell, 2007).

No primeiro estudo participaram 19 homens e 86 mulheres e, no segundo, 16 homens e 95 mulheres (Quadro 1)

Quadro1- Distribuição dos docentes quanto ao género

	2005		2010	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
Masculino	19	18,1	16	14,4
Feminino	86	81,9	95	85,6
Total	105	100	111	100

A análise deste quadro permite afirmar que no ano 2005 responderam ao questionário, mais 3,7% de homens que em 2010. Em 2010 verificou-se um aumento de 3,7% relativamente ao ano de 2005 de respondentes do género feminino.

As idades dos professores inquiridos situaram-se entre os 22 e os 59 anos de idade, sendo que estes extremos se verificaram na aplicação efetuada em 2005 (quadro 2).

Quadro 2- Distribuição dos docentes quanto à idade

	2005	2010
	100 Respostas	110 Respostas
Idade mínima	22	28
Idade máxima	59	54
Amplitude	37	26
Média	38,98	41,55
Moda	36 e 39	39 e 45
Desvio padrão	8,690	6,860

A análise do Quadro 2, permite afirmar que a amplitude de idades verificada neste ano foi 37 anos, sendo que, as idades mais vezes mencionadas foram 36 e 39 anos, com igual valor de frequência (8). Foram considerados válidos 100 casos e 5 casos com resposta omissa nessa variável. A média situou-se em 38,98 anos e o desvio padrão em 8,690.

O professor mais novo que participou no segundo estudo (2010) tinha 28 anos e o mais velho 54, apresentando uma amplitude de 26 anos. Neste caso, a moda é 39 e 45 anos de idade, com a frequência 9. Foram considerados válidos 110 casos e ignorado 1 caso inválido. A média situa-se em 41,55 e o desvio padrão é de 6,860 (Quadro 2).

Em relação à variável quantitativa *tempo de serviço docente*, no ano de 2005, foram considerados válidos 99 casos e 6 com resposta omissa nessa variável. Um afirmou exercer funções docentes há 36 anos e 4 afirmaram contabilizar 0 anos de serviço, isto é, encontravam-se no primeiro ano de atividade profissional docente. Resultou daqui uma amplitude de 36 anos. A moda situa-se nos 12 anos de serviço, com 9 frequências. A média apresenta o valor de 14,95 e o desvio padrão de 9,054 (Quadro 3).

Quadro 3 - Distribuição dos docentes quanto ao tempo de serviço

	2005	2010
Tempo mínimo	0	1
Tempo máximo	36	33
Amplitude	36	32
Média	14,95	16,48
Moda	12	15 e 17
Desvio padrão	9,054	7,462

Em 2010, um dos 95 casos considerados válidos exercia funções docentes há 33 anos e outro há um ano. Foram ignorados 16 casos com resposta omissa nessa variável. A amplitude é de 32 anos, a média 16,48 e o desvio padrão de 7,462. A moda desta variável é de 15 e 17 anos, ambos assinalados 9 vezes (Quadro 3).

Em 2005, relativamente ao *ciclo que leciona*, foram considerados os três ciclos do ensino básico ministrados no agrupamento (Quadro 4).

Quadro 4- Distribuição dos docentes por níveis de ensino em 2005

	Absoluta	Relativa	Relativa acumulada
Valid 1	3	2,9	2,9
1.º C.E.B	45	42,9	45,7
2.º C.E.B	28	26,7	72,4
3.º C.E.B.	29	27,6	100,0
Total	105	100,0	100,0

O 1º ciclo apresenta um valor de participação e de casos considerados válidos superiores aos restantes ciclos, tanto na frequência absoluta (45), como nas relativas (42,9). O 2º e 3º ciclo apresentam valores de frequências absolutas e relativas muito próximas, diferindo os valores absolutos numa unidade e os valores relativos em 0,9.

No ano de 2010, e relativamente à variável *ciclo que leciona*, os docentes inquiridos encontravam-se distribuídos pelo pré – escolar, 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico. Alguns professores lecionavam simultaneamente o 2º e 3º ciclo (Quadro 5).

Quadro 5- Distribuição dos docentes por níveis de ensino em 2010

	Absoluta	Relativa	Relativa acumulada
Valid 1	4	3,6	3,6
1.º C.E.B	47	42,3	45,9
2.º C.E.B	16	14,4	60,4
2º/3º Ciclo	2	1,8	62,2
3.º C.E.B.	2	1,8	62,2
Pré - escolar	10	9,0	100,0
Total	111	100,0	

Em relação à variável em epígrafe, o 1ºCEB continua a apresentar um valor de participação e de casos considerados válidos superiores aos restantes ciclos, tal como se verificou nos dados recolhidos em 2005, tanto na frequência absoluta (47), como nas relativas (42,3). Os valores menos significativos dizem respeito ao 2º e 3º ciclo, quando lecionados em conjunto, apresentando 2 de frequência absoluta e 1,8 de frequência relativa. O nível de ensino *pré – escolar* apresenta 10 de frequência absoluta e 9 de frequência relativa (Quadro 5).

No ano 2005, foi solicitado aos professores que assinalassem, das seguintes funções, aquela que melhor correspondesse à sua situação: *Professor do ensino regular*; *Professor do apoio educativo*; *Coordenador de grupo*; *Membro do conselho executivo* (Quadro 6).

Quadro 6 – Função Principal dos professores em 2005

	Frequência	Percentagem
Valid	7	6,7
Professor do ensino regular	89	84,8
Professor do apoio educativo	6	5,7
Coordenador de grupo	1	1
Membro do conselho executivo	2	1,9
Totais	105	100,0

Dos 105 questionários aplicados, foram considerados 98 casos válidos e 7 com resposta omissa para a variável em questão. *Professor do ensino regular* foi a função mais vezes contabilizada, com 89 frequências e 84,5% de percentagem. *Coordenador de grupo* foi a função que contabilizou a menor frequência (1) e igualmente a menor percentagem (1%). Para a função *apoio educativo* foram contabilizadas 6 frequências, que corresponde a 5,7% e a função *membro do conselho executivo* contou 2 de frequências (1,9%) conforme se esquematiza no quadro 6.

Ainda para a variável *função exercida*, mas relativamente ao ano 2010, foi pedido aos professores que, das seguintes propostas, assinalassem a que melhor correspondia à sua situação: *Professor do ensino regular; Professor de apoio socioeducativo; Professor da educação especial; Coordenador/subcoordenador de Departamento; Membro da direção executiva.*

Quadro 7 - Função Principal dos professores em 2010

	Frequência	Percentagem
Valid	10	9,0
Professor do ensino regular	87	78,5
Professor de apoio socioeducativo	6	5,2
Professor da educação especial	7	6,4
Coordenador /sub de Departamento	0	0
Membro da direção executiva	1	0,9
Totais	111	100,0

Dos 111 questionários aplicados, foram considerados 101 casos válidos e 10 casos com resposta omissa nessa variável. Como se verifica no Quadro 7, a função que apresenta maior frequência é Professor do ensino regular, contabilizando 87 frequências absolutas e a percentagem de 78%.

A função que apresenta um valor mais baixo de frequência e percentagem, respetivamente 1 e 0,9%, é a de membro da direção executiva. A função de Coordenador ou subcoordenador de departamento não obteve qualquer frequência, uma vez que esta função é desempenhada em regime de acumulação com a de professor do ensino regular, não sendo, portanto, considerada função principal.

II. 2.5 - Análise em Componentes Principais

Neste trabalho procuramos aplicar uma metodologia de análise de dados que permitisse compreender a estrutura subjacente ao conjunto de variáveis que compõem o questionário “INDEX para a Inclusão” relativo às *Perspetivas dos Professores sobre o Ambiente Escolar e Inclusão*, comparando os resultados obtidos em 2005 e em 2010.

A transformação dos dados foi iniciada com a aplicação da análise fatorial, a qual permitiu a obtenção de um conjunto menor de variáveis hipotéticas (fatores) a partir do conjunto inicial de variáveis existentes.

Aplicaram-se diversas abordagens de Análise Fatorial como a Análise das Ordens (AO)⁵⁴ (Lébart *et al.*, 1979), ou alguns métodos mais comumente usados em Ciências da Educação, como a Análise em Fatores Comuns e Específicos mais vulgarmente denominada como Análise Fatorial (AF) ou a Análise em Componentes Principais (ACP). Quaisquer destes métodos têm por objetivo a redução da dimensionalidade, mas excetuando a AO, aplicam-se a dados métricos. Na AF as variáveis expressam-se como combinações lineares dos fatores, enquanto na ACP são as componentes principais que são combinações lineares das variáveis (Rencher, 1995).

Analisados os resultados das diversas análises verificou-se o mesmo tipo de padrão na identificação dos fatores que explicam as Perceções dos Professores sobre o Ambiente Escolar e a Inclusão em 2005 e em 2010 tendo-se optado por considerar a solução obtida pelo método da Análise em Componentes Principais por ser a que conduz a uma interpretação mais clara e coerente com o fenómeno em estudo.

⁵⁴ A Análise das Ordens (AO) é um método cuja filosofia é perfeitamente análoga à ACP mas, de acordo com a natureza ordinal dos dados, baseia-se na matriz de correlação de Spearman em vez da habitual matriz de correlações de Pearson.

A ACP é “um método estatístico multivariado que permite transformar um conjunto de variáveis quantitativas iniciais correlacionadas entre si (...), noutra conjunto com um menor número de variáveis não correlacionadas (ortogonais) ” (Pestana, Gageiro, 2000:389) que, no entanto, contém a maior parte da informação original.

Para encontrar uma solução que possibilitasse uma interpretação adequada foi necessário escolher um critério que ajudasse na seleção do número de fatores, considerado por Artes (2012) como uma das questões mais importantes de uma Análise Fatorial. O mesmo autor defende que, por princípio, o número de fatores deve ser o menor possível, sem perder a interpretabilidade. No nosso caso, iremos considerar o critério de *Kaiser* (número de factores correspondente ao nº de valores próprios (eigenvalues) superiores a um), o *scree plot* ou a percentagem de variabilidade explicada, todos disponíveis no programa estatístico utilizado *PASW Statistics 18*.

Quando a solução encontrada por um método de Análise Fatorial não é boa do ponto de vista substantivo, recorre-se geralmente a métodos de rotação. Neste caso utilizámos o método de rotação ortogonal Varimax, não só por ser habitualmente o mais usado entre os métodos de rotação ortogonal, mas porque, se adequou ao tipo de estudo. A rotação Varimax “minimiza o número de variáveis com elevados pesos/*loadings* num fator” e os pesos/*loadings* maiores ou superiores a 0,5 são considerados importantes, uma vez que são responsáveis por 25% da variância (Pestana, Gageiro, 2000:392). Este método permite obter fatores com maior potencial de interpretabilidade. Segundo Pereira (2004:103), o método Varimax exige “que para cada componente principal, existam apenas alguns pesos significativos e todos os outros sejam próximos de zero”.

O método da rotação é utilizado quando se pretende “transformar os coeficientes das componentes principais retidas numa estrutura simplificada” (Pereira, 2004:103) e tem por objetivo dividir um “conjunto inicial de variáveis em subconjuntos com o maior grau de independência possível” (Pereira, 2004:103).

A ACP, permitiu, então, especificar o número de fatores pretendidos de acordo com os critérios já referidos acima, tendo-se obtido para os dados de 2005, treze

componentes correspondentes a valores próprios superiores a 1, com cerca de 88% da variabilidade dos dados iniciais explicada (Anexo II). Para a aplicação de 2010, obtiveram-se apenas três componentes que explicaram 100% da variabilidade dos dados iniciais explicada (Anexo III).

A aplicação *Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization* permitiu-nos seleccionar os itens mais importantes em cada componente principal. Por sua vez, o conjunto dos itens com maior peso, em cada componente, possibilitou a obtenção dos fatores.

Em 2005 esta aplicação originou uma *Rotation converged in 26 iterations* e em 2010 originou *Rotation converged in 5 iterations*.

II. 2.5.1 - Resultados da aplicação em 2005

Os resultados obtidos, para a aplicação de 2005, apontam uma solução final que permitiu explicar 88% da variabilidade total, distribuindo-se por treze fatores, aos quais atribuímos os seguintes significados: 1) Apoio e responsabilização; 2) Micropolíticas de inclusão; 3) Trabalho colaborativo; 4) Direito à educação; 5) Valorização do aluno; 6) Profissionalismo docente; 7) Estratégias de inclusão; 8) Valorização profissional; 9) Valorização do outro na relação professor/aluno; 10) Coordenação de recursos; 11) Dispositivos de apoio; 12) Práticas integradoras; 13) Descentralização do processo educativo. O quadro 8 apresenta uma descrição dos resultados obtidos, indicando-se nomeadamente para cada componente principal os valores próprios e a percentagem de variabilidade explicada por cada componente e a percentagem de variabilidade explicada acumulada.

Quadro 8 - Variabilidade Total Explicada (2005)

Fator	Extracção		Extracção com rotação	
	Valores próprios	% Variabilidade	Valores próprios	% Variabilidade
Apoio e responsabilização	9,009	19,585	5,077	11,037
Micropolíticas de inclusão	4,759	10,345	3,731	8,110
Trabalho colaborativo	4,305	9,359	3,593	7,811
Direito à educação	3,541	7,699	3,435	7,467
Valorização do aluno	3,249	7,063	3,389	7,368
Profissionalismo docente	2,837	6,168	3,083	6,702
Estratégias de inclusão	2,550	5,544	2,897	6,299
Valorização profissional	2,289	4,976	2,640	5,740
Valorização do outro na relação professor/aluno	2,084	4,529	2,634	5,727
Coordenação de recursos	1,833	3,985	2,597	5,646
Dispositivos de apoio	1,457	3,167	2,558	5,562
Práticas integradoras	1,321	2,871	2,393	5,203
Descentralização do processo educativo	1,104	2,400	2,309	5,019

Dos treze fatores obtidos, consideramos para estudo os três primeiros, por apresentarem valores de pesos/*loadings superiores a 0,4* (Anexos II, IV).

A organização dos itens permitiu o apuramento dos seguintes fatores: «apoio e responsabilização»; «micropolíticas de inclusão»; e «trabalho colaborativo» (Anexo V). Os dados foram organizados, em cada fator, segundo as dimensões e secções do ÍNDEX e a partir dos pesos dos itens.

Fator 1- Apoio e responsabilização

A interpretação dos resultados, a partir da síntese expressa no quadro 9, indica que a dimensão mais considerada neste fator, está relacionada com a promoção de práticas inclusivas. Os docentes inquiridos indicam que a forma como é organizada a aprendizagem (C1) dos alunos, implica que os mesmos participam de forma mais responsável e autónoma na sua aprendizagem. Referem que os professores estão abertos a valorizar os conhecimentos dos alunos e a promover a aprendizagem dos mesmos com vista ao sucesso de todos. Mencionam que os professores se preocupam em aumentar a participação de todos os alunos, para que estes se tornem mais independentes e cooperem entre eles. Os respondentes alegam que os docentes consideram importante a criação de recursos específicos (C2), para o desenvolvimento da capacidade de participação dos alunos, nas suas próprias aprendizagens.

Quadro 9 - Fator 1- «apoio e responsabilização» (2005)

Dimensões	A				B				C			
Secções	A1		A2		B1		B2		C1		C2	
Itens	A1.2	A1.6	A2.4	-	-	-	B2.2	B2.6	C1.6	C1.9	C2.5a	-
Pesos/loadings dos itens	.595	.434	.705	-	-	-	.631	.616	.800	.708	.760	-

Neste fator os professores referem também os itens relacionados com a criação de culturas inclusivas, nas quais evidenciam que tanto os alunos como os professores devem trabalhar em conjunto para melhorar a evolução da comunidade escolar no sentido da inclusão (A1). Os professores inquiridos referem que existe uma colaboração entre alunos e docentes, no sentido de se tratarem e respeitarem como seres humanos (A2), mas conscientes que têm funções distintas (quadro 9).

Os docentes questionados consideraram, neste fator, e no âmbito da implementação de políticas educativas, a organização do apoio à diversidade (B2), reconhecendo que para responderem adequadamente à diversidade é necessária a frequência de formação contínua e específica, de forma a melhorarem os

comportamentos, aumentarem a aprendizagem e potenciarem a participação dos alunos.

Fator 2- Micropolíticas de inclusão

No segundo fator, relativo às micropolíticas de inclusão, a dimensão mais valorizada pelos professores relaciona-se com a criação de culturas inclusivas (quadro 10). Os professores têm a percepção de que todos se sentem bem vindos ao agrupamento (A1), existindo trabalho de parceria entre os profissionais de educação, os pais e a comunidade local. No que diz respeito ao estabelecimento de valores inclusivos (A2), os resultados sugerem que todos os alunos são valorizados de igual forma.

Quadro 10 - Fator 2 - «Micropolíticas de inclusão» (2005)

Dimensões	A					B				C			
Secções	A1			A2		B1		B2		C1		C2	
Itens	A1.1	A1.5	A1.7	A2.2	A2.3	-	-	-	-	-	-	C2.3	C2.4
Pesos/loadings dos itens	.834	.434	.569	-.437	.647	-	-	-	-	-	-	.476	.642

Os professores questionados apresentam como oposição (valor negativo igual a - 0,437), no estabelecimento de valores inclusivos (A2), no que diz à partilha da ideia de inclusão entre os profissionais de educação, diretores, estudantes, pais/encarregados de educação.

Neste fator, a segunda dimensão considerada relaciona-se com a promoção de práticas educativas. A interpretação dos dados sugere que os recursos da comunidade (C2) são conhecidos e dinamizados e que os docentes utilizam a diversidade dos alunos como recurso, bem como, o seu nível de conhecimentos (*expertise*) para apoiarem a aprendizagem e a participação de todos (quadro 10).

Fator 3 - Trabalho colaborativo

Neste fator, a dimensão com maior peso é a que diz respeito à promoção de práticas inclusivas, com especial incidência nos aspetos relacionados com a organização da aprendizagem (C1), como evidência o quadro 11. Na análise dos dados verifica-se que os inquiridos sugerem que os professores planeiam e revêem os planos das suas aulas (em conjunto com os pares e com os alunos), demonstrando preocupação em apoiar a aprendizagem e a participação de todos. Contudo a ideia que os professores se preocupam em apoiar a aprendizagem e participação de todos os alunos, relacionada com a organização da aprendizagem (C1), mereceu menor ênfase por parte dos questionados. Nos aspetos relacionados com a mobilização de recursos (C2), os respondentes sugerem que os conhecimentos académicos são utilizados na prática docente para apoiar a aprendizagem e a participação de todos os alunos com a finalidade de promover a inclusão.

Quadro 11- Fator 3 - «trabalho colaborativo» (2005)

Dimensões	A				B				C				
Secções	A1		A2		B1		B2		C1			C2	
Itens	-	A1.6	-	-	-	-	-	-	C1.8a	C1.8b	C1.9	C2.3	-
Pesos/loadings dos itens	-	.458	-	-	-	-	-	-	.931	.750	.451	.507	-

Pela análise do quadro 11, verifica-se que os professores inquiridos atribuem menor peso ao desenvolvimento de trabalho colaborativo, entre profissionais de educação e dirigentes e à preocupação do pessoal docente em apoiar a aprendizagem e participação de todos os alunos, sugerindo uma fraca coesão em 2005, neste aspetos, tão importantes para a criação e desenvolvimento de culturas inclusivas

II. 2.5.2 - Resultados da aplicação em 2010

Os resultados obtidos, para a aplicação de 2010, apontam uma solução final que permitiu explicar 100% da variância total, distribuindo-se por três fatores: 1) Inclusão; 2) Respostas pedagógicas à diversidade; 3) Descentralização do processo educativo. O quadro 12 apresenta uma descrição dos resultados obtidos, indicando-se nomeadamente para cada componente principal os valores próprios e a percentagem de variabilidade explicada por cada componente acumulada.

Quadro 12 - Variância Total Explicada (2010)

Fator	Eigenvalues		Rotation Loadings	
	Total	% Variância	Total	% Variância
Inclusão	26,363	57,312	20,208	43,931
Respostas pedagógicas à diversidade	10,805	23,490	14,189	30,845
Descentralização do processo educativo	8,831	19,198	11,603	25,223

Para a obtenção destes fatores apenas foram considerados os itens que apresentavam valores superiores a 0,4 (Anexo VI). As componentes obtidas originaram os três fatores referidos anteriormente: «Inclusão»; «Respostas pedagógicas à diversidade» e «Descentralização do processo educativo» (Anexo VII). A elaboração dos quadros que sintetizam os dados da aplicação de 2010 foi efetuada segundo a mesma metodologia da aplicação de 2005.

Fator 1- Inclusão

A interpretação dos resultados indica que a dimensão mais considerada neste fator, relaciona-se com a implementação de políticas educativas (quadro 13), sobressaindo nela, a organização do apoio à diversidade, onde os professores sugerem que existe uma boa coordenação das diferentes formas de apoio aos alunos, assim como, nas orientações relativas aos alunos com NEE e àqueles que aprendem o português como língua não materna. Os professores inquiridos consideram que a educação religiosa e cívica contribui para apoiar a aprendizagem e desenvolvimento curricular. As barreiras à aprendizagem e à participação dos alunos são, na sua perspetiva, reduzidas através de regras de escola claramente definidas, que permitem a inclusão de todos os alunos. Consideram ainda, que é reduzida, neste agrupamento, a agressão aos direitos dos alunos e as pressões para a exclusão disciplinar.

Ainda nesta dimensão, surgem os itens relacionados com as políticas para o desenvolvimento de uma escola para todos, que se concretiza através da admissão plena dos alunos e da organização de grupos de ensino que os valorizem. A interpretação dos resultados permite verificar que os docentes sugerem que os profissionais de educação e os alunos que chegam de novo ao agrupamento são ajudados a integrar-se, e que consideram justos e adequados, os compromissos, as regalias, as promoções e as remunerações.

Quadro 13 - Fator 1 – «inclusão» (2010)

Dimensões	A			B					C				
Secções	A1		A2	B1		B2			A1			A2	
Itens	A1.1 A1.3 A1.4	A1.7	A2.2 A2.6	B1.2 B1.3 B1.5 B1.6	B1.1	B2.1 B2.4 B2.5 B2.6 B2.9	B2.7 B2.8	B2.3	C1.6	C1.8b C1.11 C1.12	C1.1 C1.2	C2.5b	C2.1 C2.2 C2.3 C2.4
Pesos/loadings dos itens	. 948	. 641	. 948	. 948	. 641	. 948	. 641	. 453	. 948	. 453	-. 790	. 948	. 453

Os professores, na secção que diz respeito à construção do sentido de comunidade (A1), sugerem que todos são bem recebidos na escola, que os profissionais de educação colaboram entre si, que os profissionais de educação e os alunos se tratam com respeito e que as comunidades locais estão envolvidas na escola. No que diz respeito ao estabelecimento de valores inclusivos (A2), os resultados indicam que os profissionais de educação, diretores, estudantes, pais/encarregados de educação, partilham a ideia de inclusão e que a escola tenta minimizar as práticas discriminatórias.

A análise efectuada ao quadro 13, indica que na dimensão C, promover práticas inclusivas, os inquiridos valorizam igualmente a participação dos alunos na sua aprendizagem (C1) e que na perspetiva dos docentes, os profissionais de educação conhecem, utilizam, criam, desenvolvem e partilham recursos com o objetivo de apoiar a participação e inclusão de todos os profissionais e alunos (C2).

Os inquiridos referem que relacionado com a organização da aprendizagem (C1), a participação dos alunos, tanto em atividades letivas como em atividades fora da sala de aula, encorajam a sua autonomia e a realização de trabalhos de casa contribuem para melhorar a aprendizagem. Pela análise dos dados obtidos, os inquiridos referem que os professores planeiam e revêem os planos das suas aulas em conjunto com os alunos.

De acordo com os dados obtidos, na secção C2, os respondentes referem que o nível de conhecimento (*expertise*) dos profissionais de educação é plenamente utilizado na sua prática docente. Os recursos da escola são distribuídos equitativamente para apoiar a inclusão dos alunos com NEE e dos outros. Os inquiridos consideram a diversidade entre os alunos como um recurso para o ensino e a aprendizagem.

Os professores questionados apresentam, por oposição (valor negativo igual a -0,79), os aspetos relacionados com a promoção de práticas inclusivas, relativamente à organização da aprendizagem, no que diz respeito às aulas estarem de acordo com a diversidade dos alunos, assim como serem acessíveis a todos os alunos (Anexo VII).

Fator 2 – Respostas pedagógicas à diversidade

Na aplicação de 2010, no fator «respostas pedagógicas à diversidade» os docentes consideram com um peso mais significativo a dimensão C, relativa à promoção de práticas inclusivas, bem como à dimensão A, criar culturas inclusivas. Neste fator todos os itens relacionados com a implementação de políticas inclusivas surgiram com valores nulos (quadro 14).

Quadro 14 – Fator 2 - «Respostas pedagógicas à diversidade» (2010)

Dimensões	A			B		C			
Secções	A1		A2	B1	B2	C1			C2
Itens	A1.5 A1.6	A1.2	A2.1 A2.3 A2.4 A2.5	-	-	C1.3 C1.4. C1.7 C1.8 C1.9	C1.5	C1.2	C2.5a
Pesos/loadings dos itens	.951	.656	.951	-	-	.951	.656	.608	.951

A análise dos resultados no âmbito das práticas inclusivas e especialmente na secção correspondente à organização da aprendizagem (C1), permite afirmar que os professores planeiam e reveem os planos das suas aulas em conjunto com outros professores, de forma a apoiarem a aprendizagem e participação de todos os alunos. Na perceção dos professores questionados, as aulas estão de acordo com a diversidade, são acessíveis a todos os alunos, promovem a compreensão da diferença e a disciplina na sala de aula é baseada no respeito mútuo. No que diz respeito à ideia dos docentes sobre os alunos, aqueles acham que estes estão envolvidos ativamente na sua própria aprendizagem e aprendem uns com os outros. Relativamente à mobilização de recursos (C2), os inquiridos sugerem que os profissionais de educação

criam e desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação de todos os alunos.

Neste fator, a dimensão correspondente à criação de culturas inclusivas, na secção relacionada com o estabelecimento de valores inclusivos (A2), surge valorizada relativamente à secção relacionada com a construção do sentido de comunidade (A1), conforme evidencia o quadro 14. Os professores apresentam como valores inclusivos de maior relevância o potencial humano, tanto de professores como de alunos, na medida em que os profissionais de educação estabelecem grandes expectativas para todos os alunos. Os resultados indicam que os profissionais de educação assumem que têm uma função a cumprir e procuram eliminar todas as barreiras à aprendizagem e à participação na escola. Relativamente aos parâmetros afetos à construção do sentido de comunidade (A1), surgem como itens de referência as parcerias entre profissionais de educação/encarregados de educação, profissionais de educação/dirigentes, bem como a cooperação entre alunos.

Fator 3- Descentralização do processo educativo

No fator descentralização do processo educativo, a dimensão em que os inquiridos sugerem itens com maior peso é a dimensão C, relativa à promoção de práticas inclusivas, (quadro 15).

Na dimensão B, os inquiridos valorizaram os aspetos relacionados com organização do apoio à diversidade (B2) e o desenvolvimento da escola para todos (B1). Na dimensão A os inquiridos atribuíram pesos contraditórios a diferentes itens relacionados com a construção do sentido de comunidade (A1). Assim para o item referente à ajuda mútua entre alunos indicam um peso positivo significativo, em oposição, indicam um valor negativo igual a (- 0,743), para o item referente à ideia que as comunidades locais estão envolvidas na escola

Da análise efetuada, constatamos que na promoção de práticas inclusivas, os inquiridos consideram que os profissionais de educação conhecem e utilizam os recursos, distribuindo-os equitativamente para apoiar a inclusão dos alunos com e sem NEE. Referem que os professores reconhecem a diversidade entre os alunos como um

recurso para o ensino/aprendizagem e utilizam os seus conhecimentos (*expertise*) na sua prática docente. Os inquiridos referem, na organização da aprendizagem, que os alunos participam e cooperam uns com os outros, tanto em atividades letivas como em atividades fora da sala de aula e que a realização dos trabalhos de casa contribui para melhorar a sua aprendizagem. Os resultados obtidos indicam que os inquiridos consideram que os docentes planeiam e revêem os planos das suas aulas em conjunto com os alunos.

Quadro 15 - Fator 3 - «Descentralização do processo educativo» (2010)

Dimensões	A		B				C			
Secções	A1		B1		B2		C1		C2	
Itens	A1.2	A1.7	B1.4	B1.1	B2.7 B2.8	B2.2	B2.3	C1.8b C1.11 C1.12	C1.5	C2.1 C2.2 C2.3 C2.4
Pesos/loadings dos itens	.696	-.743	-.993	-.743	-.743	.993	.879	.879	.696	.879

Neste fator a dimensão relacionada com a implementação de culturas inclusivas, mais especificamente no aspeto referente à organização do apoio à diversidade (B2), os docentes sugerem que as ações de formação para profissionais de educação os ajudam a responder à diversidade dos alunos e que as orientações relacionadas com os alunos com NEE facilitam a sua inclusão (quadro 15).

Na dimensão que diz respeito à criação de culturas inclusivas, na construção do sentido de comunidade (A1), os dados sugerem que os inquiridos consideram que os alunos se ajudam mutuamente, procurando e oferecendo ajuda uns aos outros, quando necessário.

Por oposição surge, neste fator, (com valor negativo igual a - 0,993) o item relativo à acessibilidade dos edifícios para todas as pessoas, o qual se enquadra na implementação de políticas inclusivas, que visem o desenvolvimento da escola para todos (B1). Em oposição emerge igualmente o item referente à ideia de que os

compromissos e regalias são justos (valor negativo igual a - 0,743). Com igual valor surgem os itens relacionados com a organização do apoio à diversidade (B2), mais especificamente os que se referem à redução das pressões para a exclusão disciplinar e das barreiras à participação (Anexo VII).

III – Discussão dos resultados

Considerando os objetivos propostos, entende-se nesta altura, ser da maior pertinência apresentar a discussão dos resultados obtidos nos dois momentos da recolha de dados, a partir do questionário baseado no INDEX para a Inclusão.

Obtivemos, para a aplicação de 2005 treze componentes com valores próprios correspondentes (Initial eigenvalues) superiores a 1, permitindo cerca de 88% da variância dos dados iniciais. Para a aplicação de 2010, obtiveram-se apenas três componentes que explicaram 100% da variância dos dados iniciais. Estes resultados confirmam a existência de uma evolução da perspetiva dos professores, acerca da inclusão, sendo que em 2005, a sua ideia parecia mais fragmentada e em 2010 mais consensual, apresentando maior consistência em torno das diferentes dimensões que definem o pensamento e as práticas inclusivas.

Em 2005 consideramos como fatores mais valorizados «apoio e responsabilização»; «micropolíticas de inclusão» e «trabalho colaborativo». Em 2010 consideramos os fatores «inclusão», «respostas pedagógicas à diversidade» e «descentralização do processo educativo».

Os resultados da aplicação de 2005, relativamente às perspetivas dos professores face à inclusão, apresentam-se amplos e diversificados. Estas perspetivas ao condicionarem as atitudes e comportamentos dos professores, face à inclusão dos alunos na escola regular, influenciam o ambiente escolar. Como se verificou na análise dos resultados de 2005, no fator “apoio e responsabilização”, os professores inquiridos atribuem maior importância à promoção das práticas inclusivas, valorizando,

neste âmbito, a organização da aprendizagem, onde os docentes utilizam os conhecimentos dos alunos preocupando-se em aumentar a participação de todos. Os dados apontam, ainda neste fator, para a colaboração entre alunos e docentes para que haja a criação de culturas mais inclusivas. Por isso na perspectiva dos professores a frequência de formação contínua e específica é considerada como política educativa.

Na maneira de perceber as micropolíticas de inclusão, a perspectiva dos professores direciona-se para a criação de uma cultura inclusiva fundamentada num trabalho de parceria entre os diferentes intervenientes da comunidade educativa. Contudo, na sua perspectiva a partilha de ideia de inclusão surge como item oposto à criação de culturas inclusivas. No fator “trabalho colaborativo”, os professores percebem como importante a planificação e revisão dos planos de aula com os alunos, assim como, a mobilização de recursos adequados para apoiar a aprendizagem e participação de todos.

Como se verificou na análise dos dados referentes ao fator “inclusão”, em 2010 os professores inquiridos atribuem maior importância à implementação de políticas educativas de inclusão, ao nível da organização do apoio e mobilização dos recursos. Após análise dos itens correspondentes aos valores negativos, consideramos que apesar de na perspectiva dos professores, as culturas e políticas inclusivas serem primordiais para a inclusão, a promoção de práticas inclusivas ao nível da organização da aprendizagem, mais especificamente na adequação e acessibilidade das aulas à diversidade de todos os alunos, constituem uma barreira a essa mesma inclusão. Neste caso independentemente das opções políticas que conduzam a uma efetiva inclusão, compreende-se que as mudanças no agrupamento/escola/sala de aula, sejam assumidas em termos de discurso com maior celeridade que ao nível das práticas docentes que impliquem alterações na cultura de aula do professor. (Rodrigues, 2003).

Na maneira de perceber as respostas pedagógicas à diversidade, em 2010, os professores atribuem às práticas e às culturas mais significado que à implementação de políticas inclusivas. De facto os professores fundamentam que a promoção de práticas inclusivas envolve a trilogia professores-aulas-alunos e que a

criação de uma cultura inclusiva é inerente à valorização dos professores e alunos, às parcerias entre eles e ao desenvolvimento de valores inclusivos.

Como se verificou na análise dos dados referentes, em 2010, ao fator “descentralização do processo educativo” os inquiridos atribuem maior importância à promoção de práticas inclusivas. Após análise dos itens correspondentes aos valores negativos, verificámos que a implementação de políticas inclusivas apresenta valores mais elevados que a criação de culturas inclusivas. Na descentralização do processo educativo é considerado pelos docentes como aspeto principal para a promoção de práticas inclusivas, a dinamização dos recursos existentes, para apoiar a diversidade dos alunos. Os professores valorizam o envolvimento dos alunos na sua própria aprendizagem, solicitando a sua participação aquando das planificações das aulas. Os professores consideram, neste fator que a organização de apoio à diversidade é facilitada através da frequência de ações de formação e pelas orientações políticas estabelecidas para normalizar as respostas aos alunos com necessidades educativas especiais. Contudo nesta dimensão os professores consideram que a acessibilidade aos edifícios e as barreiras à participação podem constituir-se como entraves à inclusão. Os dados neste fator, em 2010, evidenciam que a existência de uma cultura inclusiva na escola, pressupõe o desenvolvimento de um sentido de comunidade, cuja base se deve fundamentar na cooperação e partilha entre os alunos. No entanto os professores perspetivam que o envolvimento da comunidade local na escola pode tornar-se uma barreira à criação de uma cultura inclusiva.

Verificou-se que tanto em 2005 como em 2010 os professores sugerem que valorizam a promoção de práticas inclusivas (dimensão C do INDEX), contudo em 2005 foi referenciada a criação de culturas inclusivas (dimensão A do INDEX) e em 2010, evidenciou-se a implementação de políticas inclusivas (dimensão C do INDEX).

Conclusões

O microcosmo constituído pela interação entre alunos/crianças, professores, currículo, família e comunidade, delimitado por um espaço físico, regido por uma determinada organização onde decorrem experiências de aprendizagem, constitui o ambiente escolar. Este compreende, ainda, as atitudes, os comportamentos e as normas que pela sua repetição se transformam em práticas sociais consolidadas e aceites pela comunidade educativa e pela sociedade.

Um ambiente escolar inclusivo é aquele que ao mesmo tempo que desempenha as suas funções pedagógicas, educa para a convivência, para o respeito, para a cooperação e para o acatamento e valorização das individualidades e das diferenças de cada um. Em suma, ensina a viver em sociedade, a respeitar o pensamento divergente e a acabar com todo o tipo de discriminação, permitindo construir uma sociedade mais equilibrada, mais justa, que defenda e pratique valores inclusivos. A admissão do paradigma inclusivo social, que permite valorizar e conviver com as diferenças, deve começar na escola.

A evolução da maioria das civilizações tem demonstrado dificuldades em aceitar, respeitar e conviver e com as diferenças dos seus semelhantes. Contudo, dados históricos dão-nos conta dos progressos alcançados na esfera do respeito pelas diferenças e capacidades individuais. As sociedades, foram demonstrando diferentes maneiras de encarar os indivíduos com deficiência, desde o infanticídio passando pela segregação e pela integração, longo foi o caminho encetado até à aceitação e valorização destas pessoas.

Durante o século XX, numa dimensão internacional, o conceito de educação especial foi-se transformando. Teve como base o paradigma médico psicológico com recurso à institucionalização, passando de um público específico ao respeito pelas necessidades educativas individuais (modelo pedagógico). Na viragem do século estes paradigmas foram substituídos pela educação inclusiva, como meio de combater as barreiras que se colocam à aprendizagem e participação e com a finalidade de responder à diversidade e necessidade de todos.

Em Portugal, a educação especial despontou com os alunos rejeitados pela escola pública, pois o sistema educativo separava e isolava as crianças com deficiência do grupo maioritário da sociedade, constituindo um ensino paralelo à escola regular. No início do século XX, a educação especial dizia respeito ao atendimento específico de pessoas portadoras de deficiência em instituições especializadas.

No período que se seguiu à revolução do 25 de Abril, surgiram as equipas de educação especial e «abandonou-se» o conceito de deficiência, passando-se a reconhecer as necessidades educativas especiais de cada um. Após tantos anos de segregação e isolamento os indivíduos portadores de incapacidades começaram a ser reconhecidos como cidadãos. Na década de noventa, a educação em Portugal, foi influenciada pelo paradigma internacional de educação inclusiva, que permitia a afetação de recursos e instrumentos adequados à eliminação das barreiras à aprendizagem, de todos nas escolas ditas normais. Na primeira década do século XXI, distinguiram-se as necessidades educativas de carácter prolongado das necessidades educativas de carácter temporário (em 2005), as escolas foram dotadas de professores de educação especial afetos a grupos específicos de recrutamento (em 2006) e foi publicada nova legislação para definir os apoios especializados a prestar às crianças que se enquadram na educação especial.

As rápidas mudanças que ocorrem nas sociedades atuais, atribuem uma relevância incontornável, ao processo educativo formal e à escolarização. As novas realidades sócio e multiculturais que compõem hoje os ambientes escolares exigem respostas empenhadas e de qualidade. O paradigma inclusivo, como resultado das conquistas e evoluções sociais das últimas décadas, apresenta-se como um modelo coerente e coeso, capaz de se transformar num instrumento social ao serviço de uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente das suas capacidades ou limitações.

A educação inclusiva apresenta-se como um meio eficaz no combate de atitudes discriminatórias, como forma de melhorar os resultados dos alunos, eliminando as barreiras à aprendizagem e à participação, apresentando políticas e organizações escolares mais completas e sistemáticas de educar, comparativamente às respostas específicas de educação especial.

A partir da década de sessenta do século XX, diferentes organizações governamentais e não governamentais criaram e desenvolveram programas de intervenção, sob a forma de ações, planos ou projetos, para responder às diferentes problemáticas inerentes a populações restritas que apresentavam incapacidades ou limitações de ordem psicológica, física ou social. No âmbito da educação inclusiva e da implementação de uma escola para todos, nos primeiros anos do século XXI, um grupo de investigadores desenvolveu o INDEX para a Inclusão, com a finalidade de proporcionar a criação de ambientes escolares plurais, que respeitem a individualidade, privilegiem o diálogo e valorizem a diferença. O INDEX apresenta-se como um instrumento de trabalho para as escolas que pretendam identificar e tentar resolver as dificuldades que nelas se levantam, com vista à construção de um futuro sem barreiras e ao desenvolvimento de um mundo mais sustentável que garanta a estabilidade e a paz entre «nós» e entre os povos.

Com este estudo, e atendendo a tudo o que ficou dito, pretendemos contribuir para uma maior compreensão das perspetivas dos professores. Para tal compararam-se os dados resultantes da aplicação de um mesmo questionário, baseado no ÍNDEX para a Inclusão, ao mesmo público alvo, num intervalo de 5 anos.

Na interpretação dos resultados de 2005, concluiu-se que os professores atribuem maior importância relativamente às práticas inclusivas. Estes valorizam a atividade e participação dos alunos, na medida em que utilizam os seus conhecimentos para colaborarem entre si e apoiarem as aprendizagens dos alunos. Valorizam, ainda, a criação de culturas inclusivas, através da construção de um sentido de comunidade, realçando o acolhimento proporcionado aos docentes, assim como a promoção de valores inclusivos, nomeadamente na abolição de atitudes e comportamentos comprometedores de boas práticas. Contudo, os professores referem que existe por parte dos profissionais de educação, diretores e pais/encarregados de educação uma fraca coesão relativamente à criação de culturas inclusivas. Na perspetiva dos professores a implementação de políticas inclusivas, valorizada neste ano, somente no fator «apoio e responsabilização», apenas se direciona para a frequência de formação docente com o objetivo de os capacitar para apoiar e responder à diversidade de todos os alunos que frequentam o agrupamento.

Em suma, os resultados da aplicação de 2010, relativamente às perspetivas dos professores face à inclusão, apresentam-se mais coerentes comparativamente aos resultados de 2005. Em 2010 os professores valorizam a promoção de práticas inclusivas, baseadas essencialmente na organização da aprendizagem. Consideram, ainda, de grande relevância a implementação de políticas inclusivas, com uma organização adequada de apoio à diversidade dos alunos, canalizando os recursos para o desenvolvimento de uma escola para todos. Valorizam também, a existência de culturas inclusivas, através do estabelecimento de valores, que contribuam para a construção de uma comunidade inclusiva.

Os resultados do estudo revelam que neste lapso de tempo (2005/2010) as perspetivas dos professores do agrupamento, acerca da inclusão, tornaram-se mais congruentes, (passando de treze para três fatores) explicando 100% da variabilidade. Na realidade estes valores denunciam uma maior coesão na “cultura de escola”, no sentido de uma visão de agrupamento mais inclusiva, pois verifica-se que o item relativo à partilha da ideia de inclusão entre 2005 e 2010 surge com valores opostos (em 2005 apresentou-se com valor negativo; em 2010 surgiu com valor positivo significativo). Apesar da maior coerência dos resultados que enfatizam a implementação de políticas e a promoção de práticas inclusivas, sugere-se que em 2010, a dinâmica desenvolvida em contexto de sala de aula não se encontra acessível à diversidade dos alunos (fator «inclusão» de 2010). A acessibilidade aos edifícios por todas as pessoas, bem como, a fraca resistência das pressões para a exclusão disciplinar e das barreiras à participação, são aspetos considerados como entraves à inclusão. Os resultados apontam para o envolvimento da comunidade local no agrupamento se poder tornar uma barreira à criação de culturas inclusivas, tal como, a ideia de que os compromissos e as regalias são justos (fator «descentralização do processo educativo» de 2010).

As alterações das perceções dos professores e do ambiente escolar no agrupamento estudado, no período entre 2005 e 2010, justificam-se através das mudanças ocorridas na política/organização da educação especial.

Desde a década de noventa do século XX que os conceitos de “Escola para Todos” e “Educação Inclusiva” têm prosperado nas escolas com o propósito de responderem às necessidades de todos e de cada um. Em 2005 no contexto educativo

português, surgem orientações que apontam para a distinção das necessidades educativas especiais em temporárias e permanentes, diferenciando os alunos de acordo com as suas capacidades. No ano seguinte assistiu-se à definição de grupos de recrutamento específicos da educação especial, o que permitiu uma maior estabilidade do corpo docente. Ainda em 2006, a gestão dos recursos humanos, passou a ser regulada pela direção do agrupamento o que proporcionou uma maior eficácia e prontidão nas respostas educativas facultadas aos alunos.

Em 2008 surgiram novas políticas de organização que consagraram princípios, valores e instrumentos fundamentais para o desenvolvimento de um sistema de educação mais inclusivo, através da publicação do decreto-lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. Esta legislação clarificou as medidas organizativas, de funcionamento e de apoio que garantem o sucesso educativo de todos os alunos, aumentando o seu nível de participação escolar e social. Possibilitou a criação, no caso em estudo, de Unidades de Referência de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, possibilitando, desta forma, o acesso a uma resposta educativa mais adequada através do recrutamento de técnicos especializados no âmbito da educação especial.

Internacionalmente diversas organizações têm promovido conferências sobre educação inclusiva, das quais têm resultado orientações que têm vindo a ser seguidas por Portugal. Parece-nos que estas orientações têm contribuído para uma maior abertura, por parte das escolas e dos respetivos corpos docentes, para o desenvolvimento da inclusão como um processo irreversível, que tem na sua génese o conceito dos direitos de igualdade referidos nos direitos humanos.

A mudança no paradigma de inclusão abrangendo TODOS os alunos e não apenas alguns, surge como via para um ambiente escolar mais inclusivo, no qual as perspetivas dos professores emergem como motor de engrenagem no desenrolar do processo educativo, atendendo que estes demonstram ao longo do tempo uma maior consistência nas diferentes dimensões que definem a INCLUSÃO.

Bibliografia

- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula: Um guia para a formação de professores*. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa: Edições Unesco.
- Almeida, I. C. (2000). *Evolução das teorias e modelos de intervenção precoce – caracterização de uma prática de qualidade*. *Cadernos do CEACF*, n.º 15 e 16, 29-46.
- Almeida, I.C; Felgueiras, I.; Pimentel, J.S.& Morgado, V. (1989). O programa Portage em Portugal – o seu impacto nos pais. In J. Bairrão, (coord.) *Comunicações IV Encontro Nacional de Educação Especial (pp 61-73)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Andrade, M. M. (2002). *Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas*. São Paulo: Atlas.
- Aristóteles. (1975). *A Política*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Artes R. (2012). Aspectos estatísticos da análise fatorial de escalas de avaliação.<http://www.hcnet.usp.br/ipq/revista/vol25/n5/conc255d.htm>.
- Bairrão, J. (coord.). (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: Ministério da Educação /CNE.
- Bogdan, R.& Blikem, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Índex for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002a). *Índex para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Tradução de Ana Benard da Costa.

- Brennan, W. K. (1988). *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid: Siglo XXI.
- Bruyne, P.,; Herman, J.; Shouthecte, M. (1977). *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Bíblia Sagrada (2010). (coord.). Herculano Alves. Editora Difusora Ibérica.
- Campomar, M.C. (1991). *Do uso de «estudo de caso» em pesquisas para dissertação e teses em administração*. Revista de Administração, São Paulo: v. 26, nº3, (p.95-97), julho/setembro 1991.
- Campos, B.P.(org.). (1995). *A Investigação Educacional em Portugal*. Edição do Instituto de Inovação Educacional. Coleção Ciências da Educação
- CE, Comissão Europeia, (2006). *Euronews of special needs education*. N. ° 15 http://www.european-agency.org/news/euronews/euronews-15/euronews15_pttext.pdf
- Cervo, A.L.& Bervian, P.A. (1983). *Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de Todos e para Todos. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspetivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.
- Cercifaf. (2011). *O que é a Intervenção Precoce?* – Cooperativa de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas de Fafe (Cercifaf). Fafe: CRL
- Clough, P. (2000). *Theories of Inclusive Education: A Student's Guide*. London: Sage/Paul Chapman Publishing.
- Coll, C. (2000). *A construção do conhecimento na escola: para a elaboração de um marco teórico global de referência à educação escolar*. In C. Coll, I.Alemany, E. Martí, T. Majós, M. Mestres, J. Goñi, I. Gallart, & H., Giménez, (Eds). *Psicologia do Ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul.

- Coll, C.; Alemany, I.; Martí, E.; Majós, T.; Mestres, M.; Goñi, J.; Gallart, I. & Giménez, H. (2000). *Psicologia do Ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul.
- Correia, L.M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. M.; Leitão, F; Morgado, J.& Pinto, J.(2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal: Fundamentos e Sugestões*. Lisboa.
- Enciclopédia Luso-Brasileira. (1967). Volume seis: 1320. Lisboa: Editorial Verbo.
- Falcão, J.T.R.& Regnier, J. (2000). *Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 81, n. 198, p. 229-243, maio./ago. 2000.
- Fróis, J. (1997). *Anicet Fusillier, um percursor da educação especial em Portugal*. Revista de Educação, VI (2), 107-115. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Gaio, R. & Meneghetti, R. G. K. (orgs.). (2004). *Caminhos Pedagógicos da Educação Especial*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas. 5ª Edição
- Gorsuch, R. (1983). *Fator Analysis*. Hillsdale: Laurence Erlbaum Associates.
- Guilford, J. P. (1956). *Fundamental Statistics in Psychology and Education*. New York: McGraw Hill.
- Jiménez, R. (1997). *Uma escola para todos: a integração escolar*. In R. Bautista (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais* (pp 21-35). Lisboa: Dinalivro.
- Jung, C.F., (2003). *Metodologia Científica: Ênfase em Pesquisa Tecnológica*. [Http://www.jung.pro.br](http://www.jung.pro.br)
- Kerlinger, F.N.,(1980). *Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual*. São Paulo:EPU.

- Kirk, S. A. & Gallagher, J. J.(1996). *Educação da criança excecional*. São Paulo: Martins Fontes.
- Lebart, L.; Morineau, A.; Fénélon, J.P. (1979).*Traitement des données statistiques : méthodes et programmes*. Paris: Dunod.
- Leitão, F. R.(1989). *Intervenção Educativa Precoce/um modelo*. In Joaquim Bairrão (org.),*IV Encontro Nacional de Educação Especial «Comunicações»*. (pp. 75-93). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, M., (1997). *A educação especial em Portugal*. Braga: edições APPACDM.
- Malhotra, N. (2004). *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. Editora Bookman
- Mantoan, M. T. E. (2000). *Integrar ou Incluir?* <http://www.caleidoscopio.aleph.com.br/fórum.htm>.
- Mantoan, M. T. & Prieto, R. G., (2006). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*.- Organização de Valéria Amorim Arantes. São Paulo: Summus editorial
- Marchesi, A. & Martín, E. (1995). *Da Terminología do Distúrbio às Necessidades.Educacionais Especiais*. In C. Marchesi & J. Palacios (org.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação. Vol.3. Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar*.(pp. 7,9,15). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Marques, R. (1998). *Ensinar Valores: Teorias e Modelos*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J.A., (2001). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação: Importância e Dificuldade Atribuída por Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Braga:Tese de Doutorado.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Nações Unidas (1994). *Normas sobre a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência*.In *Cadernos SNR nº 3*. (1995). Lisboa:Secretariado Nacional para a reabilitação e integração das pessoas com deficiência.

- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw Hill.
- OMS. (2001). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Padua, E. M. M. (2007). *Metodologia da Pesquisa: Abordagem Teórico-prática*. Campinas, São Paulo: Papirus Editora.
- Platão. (1980). *A República*. Tradução: Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, F. (1998). *As Representações dos Professores de Educação Especial e as Necessidades das Famílias*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Pereira, A. (2004). *SPSS – Guia Prático de Utilização: Análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (2000). *Análise de dados para ciências sociais*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ponte, J. P. (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. Grupo de Investigação DIFMAT – Didática e Formação de Professores de Matemática. Centro de Investigação em Educação e Departamento de Educação Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132. Este artigo é uma versão revista e atualizada de um artigo anterior: Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3 (1), 3-18. (republicado com autorização).
- Public Law 94-142. (1975). Education for all handicapped children: Act of 1975 Statement of Finding and Purpose.
- Quivy, R.& Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva

- Raupp, F. M. & Beuren, I. M.(2003). *Metodologia da Pesquisa Aplicável às Ciências Sociais*. In Ilse M. Beuren (org.). *Como elaborar Trabalhos Monográficos em Contabilidade – Teoria e Prática*. São Paulo: Atlas S. A.
- Rencher. (1995). *Methods of multivariate analysis*. New York: John Wiley & Sons.
- Richardson, R. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas
- Rodrigues, D. & Nogueira, J. (2010). *Educação Especial e Inclusiva em Portugal - Factos e opções*. In Revista Educación Inclusiva, nº1, vol. 3, pp. 99-109.
- Sanches, I.R. (1996). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Santos, A.R. (1999). *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: DP&A
- Smart, D.T.& Conant, J.S. (1990). *Marketing dissertations: profiling the successful thesis candidate*. EUA: Journal of Marketing Education, p. 2-8, Fall.
- Séguier, J. (1978). *Dicionário Prático Ilustrado: o pequeno Larousse português*. Porto: Lello & Irmão – editores.
- Serrano, A., & Correia, L. (2000) *Intervenção precoce centrada na família: uma perspetiva ecológica de atendimento*. In L. M. Correia & A. M. Serrano (coord.). *Envolvimento parental em intervenção precoce*, pp.11-32. Porto Editora.
- Serrano, J., (2005). *Percursos e práticas para uma escola inclusiva*. Lisboa: Tese de Doutoramento.
- Séneca. (s.d). *A Ira, I, XV MEC/SEESP - Sobre a Ira, I, XV MEC/SEESP*
- Silva, M. (1991). *Desporto para deficientes: corolário de uma evolução conceptual*. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Universidade do Porto.
- Stubbs, S. (2008). *Educação Inclusiva – Onde existem outros recursos*. Oslo: Ingrid Lewis - The Atlas Alliance

- Tabachnick, B.G.&Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Triviños, A.N.S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- UE, União Europeia. (2007). Declaração de Lisboa: Pontos de vista dos jovens sobre educação inclusiva. Lisboa: European Agency for Development in Special Needs Education, Presidência do Conselho da União Europeia – Portugal. http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm
- Unesco. (1977). *Table Ronde Internationale sur le thème: “Images du handicapé proposées au grand public” Maison de l’ Unesco*, Paris: Organization des Nations Unies pour L’ Education, la Science et la Culture.
- Unesco. (1989). *A Convenção das Nações Unidas sobre os direitos da Criança*. Unicef (United Nations International Children’s Emergency Fund).
- Unesco (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Quadro de ação para responder às necessidades de educação básica*. Lisboa: Ed. do Ministério da Educação.
- Unesco. (1994). *Necessidades Educativas Especiais: Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Adaptado pela Conferência Mundial da Unesco sobre necessidades educativas especiais. Edição do Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.
- Unesco (2000). *Final Report of the World Education Forum*. Dakar, Senegal, de 26-28 abril de 2000.
- Unesco. (1998). *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990*. ED/90/COF/205/1.
- Unesco (2005a). *Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos*. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

- Unesco (2005b), *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
- Unesco (2008). *La Educación Inclusiva: El Camino Hacia El Futuro*. Ginebra: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vaz, M. C. (1995). *O Professor de Apoio de Educação Especial: um agente de mudança em contexto de colaboração*. Coimbra: Fora de Texto.
- Vatavuk, M. C., (1997). *Método TEACCH*. In Francisco B. Assunção Jr (ed.). *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento Infantil* (119 -142). São Paulo, Brasil.
- Vergara, S.C. (1997). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas.
- Vieira, R. (1999). *Ser Igual, Ser Diferente: Encruzilhadas da Identidade*. Albergaria dos Doze: Profedições, Coleção Andarilho.
- Warnock, H.M.. (1978). *Special Education Needs Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Yarnold, P. R.& Grimm, L. G. (1995). *Reading and understanding multivariate statistics*. Washington : American Psychological Association.
- Yin, R. K. (2002). *Estudo de caso: palnejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Bibliografia complementar

- Correia, L.M. & Martins, A. P. (2002). *Inclusão – Um Guia Para Educadores e Professores*. Braga: Quadrado Azul Editora.
- Correia, L.M. (2010). *Educação Especial e Inclusão – Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora
- Hill, M. M. & Hill, A. (2000). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Nielsen, L.B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. ; Eggertsdóttir, R. & Marinósson, G. (2007). *Caminhos para a inclusão – um guia para o aprimoramento da equipe escolar*.(org.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença – Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. (org). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão – da Educação à Sociedade*. (org). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). *Investigação em Educação Inclusiva 1*. (org). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Inclusão – Um Guia para Educadores*. Porto Alegre; ARTMED Editora.
- Santos, B. R. A. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão*. Lisboa: Instituto Piaget.

Referências legislativas

Decreto-Lei n.º 35:801, de 13 de agosto de 1946.

Despacho n.º 59, de 8 de agosto de 1979.

Decreto-lei n.º 538, de 31 de dezembro de 1979.

Lei nº 46 (Lei de Bases do Sistema Educativo - LBSE), de 14 de outubro de 1986.

Despacho conjunto n.º 36/SEAM/SERE, de 17 de agosto de 1988.

Lei n.º 9, de 2 de maio de 1989.

Decreto-Lei n.º 35, de 25 de janeiro de 1990.

Decreto-Lei n.º 319, de 23 de agosto de 1991.

Despacho Conjunto n.º 105, de 1 de julho de 1997.

Lei n.º 9, 2 de Maio de 1989.

Decreto-Lei n.º 115, de 4 de maio de 1998.

Despacho conjunto n.º 198, de 3 de março de 1999.

Despacho conjunto n.º 891, de 19 de outubro de 1999.

Decreto-Lei n.º 6, de 18 de janeiro de 2001.

Lei n.º 38, de 18 de agosto de 2004.

Aviso nº 2176-A/ 2006 da Direção dos Recursos Humanos da Educação.

Decreto-Lei n.º 20, de 31 de janeiro de 2006.

Decreto-Lei n.º 3, de 7 de janeiro de 2008.

Resolução do Conselho de Ministros nº63, de 23 de julho 2009.

Decreto-Lei n.º281, de 6 de outubro 2009.

Referências bibliográficas eletrônicas

- <http://www.nextrev-lisbon.org/downloads/Dia30/14h/Comunid-e-Part-Democrat/Programa-Escolhas-Pedro-Calado.pdf>. Acesso em 21 de Junho de 2012.
- <http://www.crfaster.com.br./Roma.htm>. Acesso em 22 de Abril de 2012.
- <http://cercifaf.org.pt/web> – Acesso em 10 de outubro de 2011.
- http://www.ebsaas.com/portal/ficheiros/Sensibilizacao_sobre_o_Autismo.pdf. Acesso em 7 de Maio de 2012.
- http://www.cresceremrede.net/i_online/avallInstrumentData.aspx?idIns=28 = Acesso em 13 de setembro de 2012.
- http://www.ebsaas.com/portal/ficheiros/Sensibilizacao_sobre_o_Autismo.pdf). Acesso em 11 de setembro de 2012.
- <http://www.makaton.org/about/about.htm>. Acesso 10 de Maio 2011.
- <http://www.programaescolhas.pt/>. Acesso em 6 de agosto de 2011.
- <http://www.rcc.gov.pt/Directorio/Temas/ServicosCidadao/Paginas/Programa-Escolhas.aspx?master=RCC.Print.master>. Acesso 1 de Maio de 2012.
- <http://www.cresceremrede.net/ionline/interventionData.aspx>? Acesso em 5 de Junho 2011.
- www.cresceremrede.net/i.../interventionData.aspx. Acesso em 15 de Setembro de 2012.
- http://cercifaf.org.pt/web/index.php?option=com_content&task=view&id=126&Itemid=91 . Acesso em 23 de Julho de 2012.
- <http://www.fmh.utl.pt>. Acesso em 22 de abril 2012.
- www.fmh.utl.pt/feei/docs/acm.pdf. Acesso em 15 de Setembro de 2012.

www.cresceremrede.net/i.../interventionData.aspx. Acesso em 15 de Setembro de 2012

Anexo I**Questionário a Professores**

Caro(a) Colega

Este questionário pretende recolher informação para a elaboração de um trabalho de investigação.

Tem como objectivo procurar saber se a nossa Escola tem condições para desenvolver um programa/projecto onde todos tenham possibilidade de aprender e participar nas diferentes dimensões da sua autonomia apre(e)ndente.

O questionário é anónimo e confidencial e os dados recolhidos não serão utilizados para outros fins além deste trabalho.

O seu contributo é muito importante; procure, por isso, responder a todas as questões de acordo com a sua opinião.

Agradeço desde já a sua colaboração e disponibilidade.

Atenciosamente

Por favor, coloque um **X** (excepto em “idade” e “anos de serviço”) em cada grupo que indica a sua situação.

Sexo: masculino feminino **Idade:** _____

Lecciona:		Actividade:	
Pré-escolar	<input type="checkbox"/>	Professor do Ensino Regular	<input type="checkbox"/>
1º ciclo	<input type="checkbox"/>	Professor de Apoio Sócio-Educativo	<input type="checkbox"/>
2º ciclo	<input type="checkbox"/>	Professor de Educação Especial	<input type="checkbox"/>
3º ciclo	<input type="checkbox"/>	Coordenador/sub de Departamento	<input type="checkbox"/>
Anos de serviço:	_____	Director de Turma	<input type="checkbox"/>
		Membro da Direcção Executiva	<input type="checkbox"/>

Nota: Nas questões seguintes, quando nos referimos a **profissionais de educação** queremos indicar Professores e Auxiliares da Acção Educativa.

	Questão	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Necessito de mais informação para decidir
A 1.1	Todos são bem recebidos na escola.					
A 1.2	Os alunos ajudam-se uns aos outros.					
A 1.3	Os profissionais de educação colaboram entre si.					
A 1.4	Os profissionais de educação e os alunos tratam-se com respeito.					
A 1.5	Existe uma parceria entre os profissionais de educação e os pais e/ou encarregados de educação.					
A 1.6	Os profissionais de educação e os dirigentes trabalham bem em conjunto.					
A 1.7	Todas as comunidades locais estão envolvidas na escola.					
A 2.1	Os profissionais de educação têm grandes expectativas para todos os alunos.					
A 2.2	Profissionais de educação, directores, estudantes, pais/encarregados de educação partilham a ideia de inclusão.					
A 2.3	Todos os alunos têm igual valor (importância)					
A 2.4	Professores e alunos são tratados como seres humanos, mas também como tendo uma função a cumprir.					
A 2.5	Os profissionais de educação procuram eliminar todas as barreiras à aprendizagem e à participação na escola.					
A 2.6	A escola tenta minimizar práticas discriminatórias.					
B 1.1	Os compromissos e regalias (promoções, remunerações) são justos.					
B 1.2	Todos os profissionais de educação que chegam de novo são ajudados a instalar-se na escola.					
B 1.3	A escola procura admitir todos os alunos da sua localidade.					
B 1.4	A escola torna os seus edifícios acessíveis para todas as pessoas.					
B 1.5	Todos os novos alunos da escola são ajudados a sentirem-se integrados.					
B 1.6	A escola estabelece grupos de ensino de modo que os alunos sejam valorizados.					
B 2.1	Existe uma boa coordenação das diferentes formas de apoio aos alunos.					
B 2.2	As acções de formação para profissionais de educação ajudam-nos a responder à diversidade dos alunos.					
B 2.3	As orientações relativas aos alunos com NEE permitem a inclusão destes alunos.					
B 2.4	As regras da escola são utilizadas para reduzir as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos.					
B 2.5	O apoio àqueles que aprendem o Português como língua não materna é coordenado com os apoios educativos. aprendizagem.					
B 2.6	O apoio religioso e a educação cívica contribuem para o desenvolvimento curricular e apoio à aprendizagem.					

B 2.7	As pressões para a exclusão disciplinar são reduzidas					
B 2.8	As barreiras à participação são reduzidas.					
B 2.9	A agressão aos direitos dos alunos é reduzida.					
C 1.1	As aulas estão de acordo com a diversidade dos alunos.					
C 1.2	As aulas são acessíveis a todos os alunos.					
C 1.3	As aulas promovem a compreensão da diferença.					
C 1.4	Os alunos estão envolvidos activamente na sua própria aprendizagem.					
C 1.5	Os alunos aprendem uns com os outros.					
C 1.6	A participação dos alunos encoraja a sua autonomia.					
C 1.7	A disciplina na sala de aula é baseada no respeito mútuo.					
C 1.8 A	Os professores planeiam e revêem os planos das suas aulas em conjunto com outros professores.					
C 1.8 B	Os professores planeiam e revêem os planos das suas aulas em conjunto com os alunos.					
C 1.9	Os professores preocupam-se em apoiar a aprendizagem e participação de todos os alunos.					
C1.11	Os trabalhos de casa contribuem para a melhorar a aprendizagem.					
C1.12	Todos os alunos participam em actividades fora da sala de aula.					
C 2.1	Os recursos da escola são distribuídos equitativamente para apoiar a inclusão de alunos com NEE e para os outros alunos.					
C 2.2	Os recursos comunitários são conhecidos e utilizados pela comunidade escolar.					
C 2.3	O nível de conhecimento (<i>expertise</i>) dos profissionais de educação é plenamente utilizado na prática docente.					
C 2.4	A diversidade entre os alunos é utilizada como recurso para o ensino e aprendizagem.					
C 2.5 A	Os profissionais de educação criam/desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação dos alunos.					
C 2.5 B	Os profissionais de educação criam/desenvolvem recursos para apoiar a participação de todos os profissionais.					

Anexo II

ACP c/ rotação (Análise em componentes principais com rotação varimax) em 2005

Total Variance Explaineda

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	9,009	19,585	19,585	9,01	19,585	19,585	5,077	11,037	11,037
2	4,759	10,345	29,929	4,76	10,345	29,929	3,731	8,11	19,147
3	4,305	9,359	39,289	4,31	9,359	39,289	3,593	7,811	26,958
4	3,541	7,699	46,987	3,54	7,699	46,987	3,435	7,467	34,425
5	3,249	7,063	54,05	3,25	7,063	54,05	3,389	7,368	41,793
6	2,837	6,168	60,218	2,84	6,168	60,218	3,083	6,702	48,496
7	2,55	5,544	65,763	2,55	5,544	65,763	2,897	6,299	54,795
8	2,289	4,976	70,739	2,29	4,976	70,739	2,64	5,74	60,534
9	2,084	4,529	75,268	2,08	4,529	75,268	2,634	5,727	66,261
10	1,833	3,985	79,253	1,83	3,985	79,253	2,597	5,646	71,907
11	1,457	3,167	82,42	1,46	3,167	82,42	2,558	5,562	77,469
12	1,321	2,871	85,291	1,32	2,871	85,291	2,393	5,203	82,672
13	1,104	2,4	87,691	1,1	2,4	87,691	2,309	5,019	87,691
14	0,992	2,156	89,847						
15	0,916	1,991	91,837						

16	0,811	1,763	93,6					
17	0,692	1,504	95,104					
18	0,645	1,401	96,505					
19	0,537	1,166	97,672					
20	0,391	0,851	98,522					
21	0,289	0,628	99,15					
22	0,255	0,554	99,704					
23	0,136	0,296	100					
24	8,73E-16	1,90E-15	100					
25	6,83E-16	1,48E-15	100					
26	6,17E-16	1,34E-15	100					
27	5,05E-16	1,10E-15	100					
28	4,38E-16	9,51E-16	100					
29	3,39E-16	7,37E-16	100					
30	3,16E-16	6,87E-16	100					
31	3,13E-16	6,81E-16	100					
32	1,47E-16	3,19E-16	100					
33	1,08E-16	2,34E-16	100					
34	4,15E-17	9,03E-17	100					
35	4,97E-18	1,08E-17	100					
36	4,21E-17	-9,15E-17	100					

37	-	-1,83E-	100						
	8,41E	16							
	-17								
38	-	-2,30E-	100						
	1,06E	16							
	-16								
39	-	-3,57E-	100						
	1,64E	16							
	-16								
40	-	-6,08E-	100						
	2,80E	16							
	-16								
41	-	-6,75E-	100						
	3,11E	16							
	-16								
42	-	-8,02E-	100						
	3,69E	16							
	-16								
43	-	-8,91E-	100						
	4,10E	16							
	-16								
44	-	-1,26E-	100						
	5,79E	15							
	-16								
45	-	-1,41E-	100						
	6,49E	15							
	-16								
46	-	-1,84E-	100						
	8,46E	15							
	-16								

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. Aplic = Aplicação 2005

Rotated Component Matrix^{a,b}

	Component												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
a1_1	,018	,834	-,075	-,004	,112	-,011	-,022	,073	,157	,090	,121	,106	-,099
a1_2	,595	,198	,158	,048	,338	,051	,036	,277	,406	-,101	,143	,130	,033
a1_3	-,052	-,215	,156	,159	-,307	,671	,073	-,002	,134	-,374	-,282	,131	,039
a1_4	,172	,214	,049	,389	-,023	,237	,156	-,328	,689	,121	-,078	-,010	-,066
a1_5	,080	,434	,304	,244	-,142	,295	-,115	,303	,086	-,024	,109	,488	-,172
a1_6	,434	,324	,458	-,047	-,103	,206	-,069	-,005	,125	-,398	,214	,226	,073
a1_7	-,266	,569	,257	-,109	-,191	-,058	,308	,390	,385	,014	-,039	-,071	,107
a2_1	,146	,179	-,027	-,031	-,076	,070	,041	,240	,848	-,016	-,049	,248	,039
a2_2	,075	-,437	,212	,016	-,465	,056	,019	-,056	,290	,470	-,331	-,164	,138
a2_3	,079	,647	,438	,124	,169	,018	-,244	-,006	,172	-,143	-,021	,079	,199
a2_4	,705	,323	-,035	,112	-,137	,044	-,161	-,021	,094	,207	-,119	,049	,357
a2_5	,170	,055	-,040	,146	,123	,822	,080	,205	,201	,071	-,056	,247	-,163
a2_6	,183	,284	,395	,111	,262	,621	,136	-,120	,184	,042	,101	-,078	,150
b1_1	-,266	-,034	-,177	,302	-,127	,029	,109	,672	,023	,101	,434	,170	-,027
b1_2	,190	,193	,188	-,014	,009	,135	-,004	,793	,062	-,072	-,044	-,123	-,038
b1_3	,086	-,162	-,244	,690	,493	,064	,186	,115	,112	,086	,007	,102	-,074
b1_4	-,014	-,045	,082	,097	,882	,028	,121	-,003	-,107	,009	-,080	-,143	,084
b1_5	,096	,160	-,227	,393	,247	,302	,588	,170	,095	,188	,156	,010	-,039
b1_6	,364	,215	,288	,026	,550	,278	,219	,104	,276	,009	,202	-,093	-,196
b2_1	,204	,318	-,015	,555	-,032	-,019	,336	,046	-,325	,251	-,089	,239	,074
b2_2	,631	-,240	-,072	,034	-,016	,103	,152	,000	-,156	,189	,564	-,223	,121
b2_3	,263	-,043	-,239	,111	,312	,149	,330	,183	-,198	,260	,144	-,559	,141
b2_4	-,067	,184	,056	-,047	-,084	-,193	,144	,044	,020	,027	,894	-,053	,053
b2_5	,149	-,077	,037	-,019	,045	,038	,032	,096	,019	,870	,164	,124	-,025
b2_6	,616	-,202	,042	-,276	,372	-,139	-,188	,325	,162	,025	-,001	,156	-,258
b2_7	,248	,096	,334	-,547	,504	,122	-,099	,212	,090	,085	,017	-,270	-,002
b2_8	,314	,250	-,167	,309	,684	-,132	,008	-,170	-,050	,147	-,283	,147	-,017
b2_9	,363	,012	-,055	,293	-,064	-,610	,191	-,144	,248	-,308	,223	,053	-,015
c1_1	,249	,266	,067	-,073	,122	,024	,363	-,068	,379	,256	,359	,481	-,026
c1_2	,251	,141	-,080	,101	-,020	,321	,153	,045	,128	,123	-,073	,814	,038
c1_3	,213	-,074	,065	,009	,099	-,059	,914	-,028	,121	-,034	,123	,014	-,030
c1_4	-,024	,306	-,031	,423	,081	,321	,441	,082	-,002	-,107	-,114	,311	,438
c1_5	,338	-,103	-,116	,305	-,112	-,064	,263	,357	,409	,013	,240	-,034	,452
c1_6	,800	-,056	-,065	,371	,066	-,026	,164	-,041	,172	,100	,042	,066	,051
c1_7	,158	,116	,130	,905	,114	,157	-,086	-,016	,139	,077	-,026	-,104	,074
c1_8a	,140	-,064	,931	,035	-,090	,092	-,145	-,024	-,092	,082	-,061	,061	,024
c1_8b	-,095	,202	,750	-,191	,101	,021	,230	,160	,118	,225	,072	-,052	,006
c1_9	,708	,000	,451	,013	,091	,133	,305	-,093	,007	-,230	-,191	,155	-,063
c1_11	,314	-,087	,216	,284	-,363	-,140	-,031	-,599	-,025	-,098	,151	-,164	,015
c1_12	,011	-,107	-,003	3,201E-5	,075	-,023	,000	-,073	,050	-,019	,043	-,126	,928
c2_1	-,274	,148	,164	,281	,052	-,007	-,009	-,134	,024	,743	-,070	-,038	-,028
c2_2	-,122	,174	,260	-,089	-,122	-,144	-,303	-,055	-,126	,024	,502	,301	,563
c2_3	,227	,476	,507	,019	,213	,194	,074	-,177	-,029	-,037	,307	-,036	,047
c2_4	-,123	,642	,219	,220	-,150	,220	,435	,255	-,010	-,036	,033	,199	-,038
c2_5a	,760	-,055	,252	-,033	,203	,184	,304	-,191	-,009	-,280	-,169	,018	-,152
c2_5b	,234	,178	,317	,089	-,148	,503	-,044	,104	-,223	-,076	-,039	,180	,475

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Aplic = Aplicação 2005

b. Rotation converged in 26 iterations.

Anexo III

ACP c/ rotação (Análise em componentes principais com rotação varimax) em 2010
Total Variance Explaineda

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	26,363	57,312	57,312	26,36	57,312	57,312	20,21	43,931	43,931
2	10,805	23,49	80,802	10,81	23,49	80,802	14,19	30,845	74,777
3	8,831	19,198	100	8,831	19,198	100	11,6	25,223	100
4	1,03E-15	2,23E-15	100						
5	5,84E-16	1,27E-15	100						
6	4,09E-16	8,90E-16	100						
7	1,47E-16	3,18E-16	100						
8	4,90E-17	1,07E-16	100						
9	4,79E-17	1,04E-16	100						
10	3,97E-17	8,64E-17	100						
11	3,39E-17	7,36E-17	100						
12	2,53E-17	5,51E-17	100						
13	1,98E-17	4,30E-17	100						
14	1,32E-17	2,87E-17	100						
15	7,94E-18	1,73E-17	100						
16	1,87E-18	4,06E-18	100						
17	1,43E-18	3,11E-18	100						
18	1,02E-32	2,22E-32	100						
19	6,11E-33	1,33E-32	100						
20	6,56E-34	1,43E-33	100						
21	2,52E-34	5,47E-34	100						
22	6,69E-49	1,45E-48	100						
23	-1,02E-65	-2,21E-65	100						
24	-5,76E-51	-1,25E-50	100						
25	-3,26E-50	-7,08E-50	100						
26	-2,91E-49	-6,32E-49	100						
27	-6,77E-35	-1,47E-34	100						
28	-2,14E-34	-4,64E-34	100						
29	-2,81E-34	-6,10E-34	100						
30	-1,49E-33	-3,24E-33	100						
31	-1,98E-33	-4,30E-33	100						
32	-4,04E-33	-8,79E-33	100						
33	-3,71E-32	-8,06E-32	100						
34	-1,63E-18	-3,54E-18	100						
35	-2,76E-18	-5,99E-18	100						
36	-8,24E-18	-1,79E-17	100						
37	-1,16E-17	-2,51E-17	100						
38	-1,62E-17	-3,52E-17	100						
39	-3,21E-17	-6,97E-17	100						
40	-3,71E-17	-8,07E-17	100						
41	-5,70E-17	-1,24E-16	100						
42	-8,20E-17	-1,78E-16	100						
43	-9,34E-17	-2,03E-16	100						

44	-3,76E-16	-8,17E-16	100						
45	-5,23E-16	-1,14E-15	100						
46	-2,25E-15	-4,90E-15	100						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. Aplic = Aplicação 2010

Rotated Component Matrix^{a,b}

	Component		
	1	2	3
a1_1	,948	,297	,118
a1_2	-,292	,656	,696
a1_3	,948	,297	,118
a1_4	,948	,297	,118
a1_5	,304	,951	,061
a1_6	,304	,951	,061
a1_7	,641	,193	-,743
a2_1	,304	,951	,061
a2_2	,948	,297	,118
a2_3	,304	,951	,061
a2_4	,304	,951	,061
a2_5	,304	,951	,061
a2_6	,948	,297	,118
b1_1	,641	,193	-,743
b1_2	,948	,297	,118
b1_3	,948	,297	,118
b1_4	,115	,027	-,993
b1_5	,948	,297	,118
b1_6	,948	,297	,118
b2_1	,948	,297	,118
b2_2	-,115	-,027	,993
b2_3	,453	,150	,879
b2_4	,948	,297	,118
b2_5	,948	,297	,118
b2_6	,948	,297	,118
b2_7	,641	,193	-,743
b2_8	,641	,193	-,743
b2_9	,948	,297	,118
c1_1	-,790	,608	-,075
c1_2	-,790	,608	-,075
c1_3	,304	,951	,061
c1_4	,304	,951	,061
c1_5	-,292	,656	,696
c1_6	,948	,297	,118
c1_7	,304	,951	,061
c1_8a	,304	,951	,061
c1_8b	,453	,150	,879
c1_9	,304	,951	,061
c1_11	,453	,150	,879
c1_12	,453	,150	,879
c2_1	,453	,150	,879
c2_2	,453	,150	,879
c2_3	,453	,150	,879
c2_4	,453	,150	,879
c2_5a	,304	,951	,061
c2_5b	,948	,297	,118

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Aplic = Aplicação 2010

b. Rotation converged in 5 iterations.

Anexo IV

Distribuição dos itens por fatores – 2005

Indicador	Factor 1	Factor 2	Factor 3
C1.6	0.800		
C2.5a	0.760		
C1.9	0.708		
A2.4	0.705		
B2.2	0.631		
B2.6	0.616		
A1.2	0.595		
A1.6	0.434		
A1.1		0.834	
A2.3		0.647	
C2.4		0.642	
A1.7		0.569	
C2.3		0.476	
A1.5		0.434	
A2.2		-0.437	
C1.8a			0.931
C1.8b			0.750
C2.3			0.507
A1.6			0,458
C1.9			0.451

Anexo V

Fatores resultantes da ACP c/ Rotação – 2005

Factor 1 - Apoio e responsabilização

C1.6 - A participação dos alunos encoraja a sua autonomia. – 0.800

C2.5a – Os profissionais de educação cria/desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação dos alunos. – 0.760

C1.9 - Os professores preocupam-se em apoiar a aprendizagem e participação de todos os alunos. – 0.708

A2.4 - Professores e alunos são tratados como seres humanos, mas também como tendo uma função a cumprir. – 0.705

B2.2 - As acções de formação para profissionais de educação ajudam-nos a responder à diversidade dos alunos. – 0.631

B2.6 - O apoio religioso e a educação cívica contribuem para o desenvolvimento curricular e apoio à aprendizagem. – 0.616

A1.2 – Os alunos ajudam-se uns aos outros. – 0.595

A1.6 - Os profissionais de educação e os dirigentes trabalham bem em conjunto. – 0.434

Dimensões e secções do factor «apoio e responsabilização» - 2005

Dimensões	A				B				C			
Secções	A1		A2		B1		B2		C1		C2	
Itens	A1.2	A1.6	A2.4	-	-	-	B2.2	B2.6	C1.6	C1.9	C2.5a	-
Pesos/loadings dos itens	.595	.434	.705	-	-	-	.631	.616	.800	.708	.760	-

Factor 2 - Micropolíticas de inclusão

A1.1 - Todos são bem recebidos na escola. - 0.834

A2.3 – Todos os alunos têm igual valor (importância). – 0.647

C2.4 - A diversidade entre os alunos é utilizada como recurso para o ensino e aprendizagem. – 0.642

A1.7 - Todas as comunidades locais estão envolvidas na escola. – 0.569

C2.3 – O nível de conhecimento (expertise) dos profissionais de educação é plenamente utilizado na prática docente. – 0.476

A1.5 - Existe uma parceria entre os profissionais de educação e os pais e/ou encarregados de educação. – 0.434

Negativo

A2.2 - Profissionais de educação, directores, estudantes, pais/encarregados de educação partilham a ideia de inclusão. – (-0.437)

Dimensões e secções do factor «micropolíticas de inclusão» - 2005

Dimensões	A					B				C			
Secções	A1			A2		B1		B2		C1		C2	
Itens	A1.1	A1.5	A1.7	A2.2	A2.3	-	-	-	-	-	-	C2.3	C2.4
Pesos/loadings dos itens	.834	.434	.569	- .437	.647	-	-	-	-	-	-	.476	.642

Factor 3 -Trabalho colaborativo

C1.8a- Os professores planeiam e revêem os planos das suas aulas em conjunto com outros professores. – 0.931

C1.8b – Os professores planeiam e revêem os planos das suas aulas em conjunto com os alunos. – 0.750

C2.3 – O nível de conhecimento (expertise) dos profissionais de educação é plenamente utilizado na prática docente. – 0.507

A1.6 - Os profissionais de educação e os dirigentes trabalham bem em conjunto. – 0,458

C1.9 – Os professores preocupam-se em apoiar a aprendizagem e participação de todos os alunos. 0.451

Dimensões e secções do factor «trabalho colaborativo» - 2005

Dimensões	A				B				C				
Secções	A1		A2		B1		B2		C1			C2	
Itens	-	A1.6	-	-	-	-	-	-	C1.8a	C1.8b	C1.9	C2.3	-
Pesos/loadings dos itens	-	.458	-	-	-	-	.-	-	.931	.750	.451	.507	-

Anexo VI

Distribuição dos itens por fatores – 2010

Indicador	Factor 1	Factor 2	Factor 3
A1.1			
A1.3			
A1.4			
A2.2			
A2.6			
B1.2			
B1.3			
B1.5			
B1.6	0,948		
B2.1			
B2.4			
B2.5			
B2.6			
B2.9			
C1.6			
C2. 5b			
A1.7			
B1.1			
B2.7	0,641		
B2.8			
B2.3			
C1.8b			
C1.11			
C1.12.			
C2.1	0,453		
C2.2			
C2.3			
C2.4			
C1.1			
C1.2	-0,79		

Anexo VII

Fatores resultantes da ACP c/ Rotação – 2010

Factor 1- Inclusão

(0,948)

A1.1 – Todos são bem recebidos na escola.

A1.3 – Os profissionais de educação colaboram entre si.

A1.4 – Os profissionais de educação e os alunos tratam-se com respeito.

A2.2 – Profissionais de educação, directores, estudantes, pais/encarregados de educação partilham a ideia de inclusão.

A2.6 – A escola tenta minimizar práticas discriminatórias.

B1.2 – Todos os profissionais de educação que chegam de novo são ajudados a instalar-se na escola.

B1.3 – A escola procura admitir todos os alunos da sua localidade.

B1.5 - Todos os novos alunos da escola são ajudados a sentirem-se integrados.

B1.6 – A escola estabelece grupos de ensino de modo que os alunos sejam valorizados.

B2.1 – Existe uma boa coordenação das diferentes formas de apoio aos alunos.

B2.4 – As regras da escola são utilizadas para reduzir as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos.

B2.5 – O apoio àqueles que aprendem o Português como língua não materna é coordenado com os apoios educativos.

B2.6 – O apoio religioso e a educação cívica contribuem para o desenvolvimento curricular e apoio à aprendizagem.

B2.9 – A agressão aos direitos dos alunos é reduzida.

C1.6 – A participação dos alunos encoraja a sua autonomia.

C2. 5b – Os profissionais de educação criam/desenvolvem recursos para apoiar a participação de todos os profissionais.

(0,641)

A1.7 – Todas as comunidades locais estão envolvidas na escola.

B1.1 – Os compromissos e regalias (promoções, remunerações) são justos

B2.7 – As pressões para a exclusão disciplinar são reduzidas.

B2.8 – As barreiras à participação são reduzidas.

(0,453)

B2.3 – As orientações relativas aos alunos com NEE permitem a inclusão destes alunos.

C1.8b – Os professores planeiam e revêem os planos das suas aulas em conjunto com os alunos.

C1.11 – Os trabalhos de casa contribuem para a melhorar a aprendizagem.

C1.12 – Todos os alunos participam em actividades fora da sala de aula.

C2.1 – Os recursos da escola são distribuídos equitativamente para apoiar a inclusão de alunos com NEE e para os outros alunos.

C2.2 – Os recursos comunitários são conhecidos e utilizados pela comunidade escolar.

C2.3 – O nível de conhecimento (expertise) dos profissionais de educação é plenamente utilizado na prática docente.

C2.4 – A diversidade entre os alunos é utilizada como recurso para o ensino e aprendizagem.

(-0,790)

C1.1 – As aulas estão de acordo com a diversidade dos alunos.

C1.2 – As aulas são acessíveis a todos os alunos.

Dimensões e secções do factor «inclusão» - 2010

Dimensões	A			B					C				
Secções	A1		A2	B1		B2			C1			C2	
Itens	A1.1 A1.3 A1.4	A1.7	A2.2 A2.6	B1.2 B1.3 B1.5 B1.6	B1.1	B2.1 B2.4 B2.5 B2.6 B2.9	B2.7 B2.8	B2.3	C1.6	C1.8b C1.11 C1.12	C1.1 C1.2	C2.5b	C2.1 C2.2 . C2.3 C2.4
Pesos/loadings dos itens	. 948	. 641	. 948	. 948	. 641	. 948	. 641	. 453	. 948	. 453	-. 790	. 948	. 453

Factor 2 – Respostas pedagógicas à diversidade

(0,951)

A1.5 – Existe uma parceria entre os profissionais de educação e os pais e/ou encarregados de educação.

A1.6 – Os profissionais de educação e os dirigentes trabalham bem em conjunto.

A2.1 – Os profissionais de educação têm grandes expectativas para todos os alunos.

A2.3 – Todos os alunos têm igual valor (importância).

A2.4 – Professores e alunos são tratados como seres humanos, mas também como tendo uma função a cumprir.

A2.5 – Os profissionais de educação procuram eliminar todas as barreiras à aprendizagem e à participação na escola.

C1.3 - As aulas promovem a compreensão da diferença.

C1.4 - Os alunos estão envolvidos activamente na sua própria aprendizagem.

C1.7 – A disciplina na sala de aula é baseada no respeito mútuo.

C1.8a – Os professores planeia e revêem os planos das suas aulas em conjunto com outros professores.

C1.9 – Os professores preocupam-se em apoiar a aprendizagem e participação de todos os alunos.

C2.5a – Os profissionais de educação cria/desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação dos alunos.

(0,656)

A1.2 – Os alunos ajudam-se uns aos outros.

C1.5 – Os alunos aprendem uns com os outros.

(0,608)

C1.2 – As aulas são acessíveis a todos os alunos.

Dimensões e secções do factor «Respostas pedagógicas à diversidade» - 2010

Dimensões	A			B		C			
Secções	A1		A2	B1	B2	C1			C2
Itens	A1.5 A1.6	A1.2	A2.1 A2.3 A2.4 A2.5	-	-	C1.3 C1.4. C1.7 C1.8 C1.9	C1.5	C1.2	C2.5a
Pesos/loadings dos itens	.951	.656	.951	-	-	.951	.656	.608	.951

Factor 3- Descentralização do processo educativo

(0,993)

B2.2 – As acções de formação para profissionais de educação ajudam-nos a responder à diversidade dos alunos.

(0,879)

B2.3 – As orientações relativas aos alunos com NEE permitem a inclusão destes alunos.

C1.8b – Os professores planeiam e revêem os planos das suas aulas em conjunto com os alunos.

C1.11 – Os trabalhos de casa contribuem para a melhorar a aprendizagem

C1.12 – Todos os alunos participam em actividades fora da sala de aula.

C2.1 – Os recursos da escola são distribuídos equitativamente para apoiar a inclusão de alunos com NEE e para os outros alunos.

C2.2 – Os recursos comunitários são conhecidos e utilizados pela comunidade escolar.

C2.3 – O nível de conhecimento (expertise) dos profissionais de educação é plenamente utilizado na prática docente.

C2.4 - A diversidade entre os alunos é utilizada como recurso para o ensino e aprendizagem.

(0,696)

A1.2 – Os alunos ajudam-se uns aos outros.

C1.5 – Os alunos aprendem uns com os outros.

(- 0,993)

B1.4 – A escola torna os seus edifícios acessíveis para todas as pessoas.

(- 0,743)

A1.7 – Todas as comunidades locais estão envolvidas na escola.

B1.1 – Os compromissos e regalias (promoções, remunerações) são justos.

B2.7 – As pressões para a exclusão disciplinar são reduzidas.

B2.8 – As barreiras à participação são reduzidas.

Dimensões e secções do factor «Descentralização do processo educativo» - 2010

Dimensões	A		B				C			
Secções	A1		B1		B2		C1		C2	
Itens	A1.2	A1.7	B1.4	B1.1	B2.7 B2.8	B2.2	B2.3	C1.8b C1.11 C1.12	C1.5	C2.1 C2.2 C2.3 C2.4
Pesos/loadings dos itens	. 696	- . 743	- . 993	- . 743	- . 743	. 993	. 879	. 879	. 696	. 879