



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

Mestrado em Educação Especial- Domínio Cognitivo-Motor

PERCEÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO SOBRE
PRÁTICAS INCLUSIVAS NA SALA DE AULA: AS MEDIDAS
EDUCATIVAS ESPECIAIS ENQUANTO FATOR DE EXCLUSÃO
ENTRE PARES.

Dissertação de Mestrado

TERESA MARIA MARQUES SOUSA

Trabalho realizado sob a orientação de

Professor Doutor Filipe Alexandre Santos

Leiria, 29 de março, 2019

*À minha aluna Sara Santos e à sua mãe,
D^a Leonor Dias, pela força e coragem
com que constroem os dias.*

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Filipe Santos, meu orientador neste estudo, pelo seu profissionalismo, disponibilidade, apoio e incentivo.

À minha querida equipa da direção, Celeste Frazão, Henrique Reis e António Abílio, pela força e coragem que me deram para que cumprisse este trilho da minha vida.

À Maria da Luz Simão e à Paula Pinto sempre disponíveis para as revisões necessárias.

Ao Órgão de Gestão da Escola Secundária Afonso Lopes Vieira por me permitir desenvolver aí o meu estudo, no ano letivo 2017/2018.

Aos alunos que comigo colaboraram diretamente, disponibilizando-se, desde logo, para o preenchimento dos inquéritos para a realização deste trabalho de investigação.

Aos meus pais e à minha filha por acreditarem em mim em todos os momentos.

Às minhas Amigas do coração Bé, Mané e Ana P. que acompanharam o desenvolvimento do meu trabalho e que partilharam alguns momentos significativos no meu percurso pessoal e profissional.

RESUMO

A Educação para os Direitos Humanos e para a Dignidade nos Desafios do Século XXI têm em conta a complexidade da sociedade atual. (Declaração de Lisboa 2016). Consideramos que a educação para os direitos humanos deve ter uma grande amplitude, abrangendo um leque multifacetado de condições fundamentais para uma verdadeira dignidade humana, traduzida nos valores de uma sociedade inclusiva. Ao demonstrarmos que a Educação Inclusiva é uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças, temos em crer que, investigar algumas fragilidades sentidas no terreno - preconceitos e barreiras em relação à deficiência, junto dos pares - é preponderante para o estudo, desenvolvimento e implementação de práticas inclusivas, nas escolas, de forma continuada e resiliente.

Concretizando esta investigação e tendo como propósito recolher informação que permitisse ficar a conhecer a “Perceção dos alunos do ensino secundário sobre práticas inclusivas na sala de aula: As Medidas Educativas Especiais enquanto fator de exclusão entre Pares”, o nosso estudo foi desenvolvido numa escola do distrito de Leiria, incidindo numa amostra de quarenta e dois alunos, do segundo ano do ensino secundário dos cursos profissionais. Assim, recorreremos ao instrumento de trabalho inquérito por questionário. Este trabalho está dividido em três capítulos: Enquadramento Teórico, Metodologia e Apresentação e Discussão dos resultados. No primeiro capítulo fazemos uma revisão da literatura no âmbito da educação inclusiva, focando os conceitos de inclusão e das medidas educativas especiais. No segundo capítulo, abordamos a problemática da investigação, tendo definido o problema, as questões e os objetivos do nosso estudo. No que diz respeito à metodologia adotada, indicamos a

natureza do estudo, a caracterização dos participantes, bem como a metodologia de recolha e tratamento de dados. No último capítulo fazemos a apresentação e discussão dos resultados, relativamente aos questionários que são sujeitos a análise detalhada. Por fim, tecemos as conclusões e propomos sugestões resultantes do trabalho.

Face aos resultados obtidos, pudemos concluir que as medidas educativas especiais parecem constituir um fator de exclusão para alguns alunos pelos sentimentos de injustiça que advêm, sobretudo, do desconhecimento associado a algumas problemáticas e, deste modo, da falta de entendimento sobre as incapacidades que estas provocam.

Palavras chave

[Educação Inclusiva, Necessidades Educativas Especiais, Medidas Educativas Especiais, pares, Sociedade Inclusiva]

ABSTRACT

Education for Human Rights and Dignity in the Challenges of the 21st Century takes account of the complexity of nowadays 'society. (Lisbon Declaration 2016). We believe that education for human rights must be broad, encompassing a multifaceted context of a situation that is fundamental to a true human dignity, embodied in the values of an inclusive society. By demonstrating that Inclusive Education is an education focused on global citizenship, free from prejudice, recognizing and valuing differences, we believe that to investigate some weaknesses felt on the ground - prejudices and barriers to disability, with peers – it is preponderant for the study, development and implementation of inclusive practices, in schools, in a continuous and resilient way. Accomplishing this research, and with the purpose of collecting information that would allow us to know the "Perception of secondary school students about inclusive practices in the classroom: Special educational measures as a factor of exclusion among Peers", our study was developed at a school in the district of Leiria, focusing on a sample of forty-two students, in the second year of secondary education to professional courses. Thus, we made use of the work tool, questionnaire survey.

This work is divided in three chapters: Theoretical Framework, Methodology and Presentation and Discussion of the results. In the first chapter we review the literature on inclusive education, focusing on the concepts of inclusion and special educational measures. In the second chapter, we address the problem of research, having defined the problem, the issues and the objectives of our study. Regarding the adopted methodology, we indicate the nature of the study, the characterization of the participants, as well as the data collection and treatment

methodology. In the last chapter we present and discuss the results, in relation to questionnaires which are subject to detailed analysis. Finally, we present the conclusions we have come to and propose suggestions resulting from our work.

Given the results obtained, we could conclude that the special educational measures seem to be a factor of exclusion for some students due to the feelings of injustice that come mainly from the lack of knowledge associated with some problems and, therefore, from the lack of understanding about the disabilities that these provoke.

Keywords

[Inclusive Education, Inclusive Society, Peers, Special Educational Measures, Special Educational Needs]

ÍNDICE

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	vi
Índice de Figuras	x
índice de quadros.....	x
Índice de gráficos.....	xi
Abreviaturas.....	xiii
Introdução.....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
1. INCLUSÃO.....	5
1.2. SOCIEDADE INCLUSIVA.....	5
1.3. EVOLUÇÃO DE UMA ESCOLA PARA TODOS.....	8
1.4. EDUCAÇÃO INCLUSIVA	11
1.4.1. Dec-lei 3/2008 de 7 de janeiro.....	14
1.4.2. Medidas educativas especiais – MEE.....	15
1.4.3. Alunos com NEE.....	18
1.4.4. Decreto-lei 54/2018 de 6 de julho	19
2. OS PARES.....	20
3. BARREIRAS E COMPETÊNCIAS SOCIAIS	24
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	29
1. PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO.....	29
1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO.....	29
1.2. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA.....	30
1.3. QUESTÕES E OBJETIVOS DO ESTUDO	30

1.4. PARADIGMA DE INVESTIGAÇÃO	31
1.5. SELEÇÃO DA AMOSTRA	32
2. METODOLOGIA DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS	36
3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	40
CONCLUSÕES	67
BIBLIOGRAFIA	72
ANEXOS	1
ANEXO 1	2
ANEXO 2	3
ANEXO 3	4
ANEXO 4	6
ANEXO 5	7

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema de encadeamento das perguntas em função dos objetivos... 39

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro de Caracterização dos alunos participantes no estudo.....	34
Quadro 2 - Estrutura do questionário.	37
Quadro 3 – Questão 2.1. Os alunos com NEE devem aprender.....	49
Quadro 4 – Análise comparativa das respostas dadas às questões 3.3, 5.5 e 5.6.	65

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Alunos com deficiência na turma.....	40
Gráfico 2: Tipos de deficiência existente na turma.....	41
Gráfico 3: Conhecimento sobre diferentes tipos de deficiências.	43
Gráfico 4: Características de uma pessoa com deficiência	44
Gráfico 5: Um aluno com NEE tem:	45
Gráfico 6: Um aluno com NEE tem: Todas as turmas.	46
Gráfico 7: Opinião sobre as MEE: AI (n=4)	46
Gráfico 8: Um aluno com NEE tem: AV (n=10)	47
Gráfico 9: Um aluno com NEE tem: EST (n=11)	48
Gráfico 10: Um aluno com NEE tem: DG (n=10)	48
Gráfico 11: Aulas de apoio dentro ou fora da sala de aula.....	52
Gráfico 12: Adaptação das matérias das disciplinas ao nível do aluno, mantendo os conteúdos essenciais das disciplinas.	52
Gráfico 13: Testes adaptados, mais tempo para fazer o teste.	53
Gráfico 14: Utilização de computadores e espaços equipados com equipamentos de apoio ao aluno.	53
Gráfico 15: Opinião sobre as MEE.....	54

Gráfico 16: Devem existir medidas educativas especiais para pessoas sem NEE?.....	55
Gráfico 17: Faço facilmente amizade com um colega com NEE.	57
Gráfico 18: Sinto-me prejudicado pelo facto de ter um colega com NEE na turma.....	58
Gráfico 19: As regras de disciplina são iguais para todos os alunos (incluindo os alunos com NEE)	59
Gráfico 20: Não faço amizade com colegas com NEE porque eles se autoexcluem.	59
Gráfico 21: Mal estar que as MEE causam na turma.	61
Gráfico 22: Sentir injustiça perante a nota de um colega com NEE.	62
Gráfico 23: Fazer comentários negativos, em voz alta, em relação à nota de um colega com NEE.....	63
Gráfico 24: Ouvir comentários negativos, em relação à nota de um colega com NEE.	63
Gráfico 25: As MEE devem ser só para alunos com NEE?.....	64
Gráfico 26: Gostarias de beneficiar de MEE?	64

ABREVIATURAS

AI - Apoio à Infância

AV – Audiovisuais

C – Categoria

CEI – Currículo Educativo Especial

CIF - Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da

CM - Comunicação e Marketing

D - Deficiência

DA – Dificuldades de aprendizagem

DG - Design Gráfico

EST - Estética

EUA – Estados Unidos da América

IPI - Intervenção Precoce na Infância

MEE – Medidas Educativas Especiais

NEE – Necessidades Educativas Especiais

ODS – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

OBg – Objetivo geral

OBe - Objetivo específico

PC – Paralisia Cerebral

PEI – Programa Educativo Especial

Q - Questão

SEAM – Secretário de Estado Adjunto – Ministro da Educação

TIC -Tecnologias de informação e comunicação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
(acrónimo de United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

INTRODUÇÃO

Vários estudos relativos à diversidade, ao direito à acessibilidade e à inclusão têm-se tornado relevantes no contexto social e educacional contemporâneo. Este fenómeno desafia toda a sociedade a pensar uma educação comprometida com os direitos humanos fundamentais, capaz de promover condições de acesso e permanência a todos os seus membros na sociedade. É este entendimento que nos remete para o paradigma da inclusão pensado de um ponto de vista filosófico, político e cultural, fundado nos princípios democráticos de participação social plena, de acolhimento das diferenças e respeito pela diversidade, na forma da igualdade de acesso e usufruto aos bens e serviços públicos.

De facto, a inclusão ocorre na vida social nalgum espaço instituído ou estruturado, seja nos contextos familiar, escolar, profissional e de lazer ou em qualquer outra forma de organização social. Rodrigues (2016) define a dimensão social da escola inclusiva como aquela que é capaz de mudar atitudes face às diferenças individuais e, ao educar todas as crianças conjuntamente, constrói a base para uma sociedade acolhedora, participativa, justa e não discriminatória. Parece-nos assim, ser na escola que esta dimensão social se revela, não apenas como processo educativo de interação entre pessoas, mas também como conjunto de aquisições de conhecimentos, atitudes e comportamentos que constituem um património comum de vários indivíduos em resultado de uma ação coletiva e como uma ação orientada para certas finalidades definidas pela sociedade e para a sociedade.

Ao longo do tempo, têm sido envidados esforços no sentido da aceitação da diferença e da sua inclusão na sociedade, da qual é parte integrante e indispensável a dimensão da educação. Assim, tentando dar resposta a esta aceitação, no campo educacional, a inclusão constitui-se como um marco importante e assumido no âmbito internacional. O princípio da educação de qualidade como um direito de todos é estabelecido na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Conferência de Jomtiem, Tailândia (UNESCO, 1990). Neste entendimento, a Declaração de Salamanca refere que a frequência do ensino regular é um direito de todas as crianças, onde juntas devem aprender, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam, permitindo, assim, uma igualdade de oportunidades e a construção de uma sociedade

mais inclusiva e menos discriminatória (UNESCO, 1994, p. 11). Entendemos, desta forma, que a inclusão de crianças e jovens diferentes nas nossas escolas é um processo que para além de educativo e pedagógico, se pretende que seja social e emocional, isto é, que conduza a um clima educativo de sucesso para todas as pessoas intervenientes no espaço escolar.

A Educação para Todos questiona a escola sobre o modo de “acolher” as diferenças e está na base da denúncia da exclusão pela inclusão, exigindo a reestruturação da escola e a alteração dos processos de administração do sistema escolar. O meio educativo tem, neste contexto, um papel decisivo no desenvolvimento das crianças/jovens com deficiência cabendo-lhe o papel central de fomentar oportunidades e experiências de aprendizagens relevantes que conduzam a uma real inclusão e equidade social. Assim, uma escola para todos pressupõe igualdade de oportunidades, um ponto de partida comum que vise as necessárias adaptações ao longo do percurso.

Os processos de ensino e de aprendizagem podem estar sujeitos a diversos obstáculos que se referem aos alunos, mas, também, aos professores, que têm de gerir as dificuldades decorrentes da inserção de alunos com acentuadas diferenças no mesmo contexto (Sim – Sim, 2005). Assim, tendo em conta a inclusão de crianças e jovens na sua dimensão social e afetiva, é fundamental considerar aqueles que são essenciais a qualquer processo de socialização: os pares. Os pares são um elemento chave para a criação de um ambiente inclusivo de sucesso, tal como afirmam Papalia e colaboradores (2001). Efetivamente, é no contexto escolar, junto dos pares, que temos observado um maior sofrimento por parte dos jovens com necessidades educativas especiais (NEE). Esta constatação ganha sentido quando a estes jovens, muitas vezes “sem voz”, se junta a voz dos encarregados de educação ou mesmo um desabafo envergonhado, junto do docente de educação especial ou do diretor de turma. Os jovens com NEE não gostam de ser tratados de maneira diferente perante os colegas. É frequente na nossa prática, escutar comentários depreciativos provenientes dos seus pares. Deste modo, consideramos a relevância desta temática, no sentido da reflexão sobre as práticas inclusivas implementadas na sala de aula.

Embora se verifique uma efetiva evolução da escola pública no caminho da inclusão, é no terreno que podemos sentir os constrangimentos da implementação das práticas da educação inclusiva.

Deste modo impõe-se-nos uma reflexão: se por um lado, os alunos são adolescentes em desenvolvimento e, por isso, “a sua opinião não deve ser levada em consideração”, será vão preconizar estudos sobre esta matéria? Relativamente aos jovens sem NEE, Miller (2008) refere que não é comum as opiniões destes jovens serem tomadas em consideração e os investigadores raramente as incluem nos seus estudos. Geralmente, estuda-se a perceção dos adultos perante a inclusão, mas a opinião dos alunos também é importante, pois são uma peça fundamental no processo. Segundo Turnbull (2010) embora haja ampla pesquisa acerca do efeito da inclusão sobre os alunos com NEE, os efeitos da inclusão sobre os alunos sem NEE tem sido muitas vezes negligenciado.

A legislação e as normas instituídas não são capazes, por si só, de alterar a realidade educacional. Nesse processo temos de considerar os sujeitos envolvidos, atendendo a que estes entendem as indicações políticas de formas distintas, conforme as suas vivências, os seus interesses e os valores culturais (Michels, 2006). A assunção de resistências à inclusão, tanto no âmbito escolar, profissional, familiar, como noutros setores da sociedade, relewa-nos a necessidade de apurar a génese do problema, para que possamos atuar assertivamente.

Partindo do pressuposto teórico até aqui apresentado, pretendemos com este trabalho conhecer a perceção dos alunos sem NEE sobre as práticas inclusivas na sala de aula, no que respeita à implementação de medidas educativas especiais (MEE), nas turmas do segundo ano do ensino profissional. O estudo realizou-se numa escola pública do ensino secundário do concelho de Leiria.

As razões e motivações que presidiram à escolha do tema para o desenvolvimento deste estudo prenderam-se com o exercício de observação direta, de comunicação verbal e não-verbal da prática pedagógica desenvolvida pela investigadora enquanto docente, em contexto de sala de aula, e também à constatação, enquanto diretora de turma, os alertas dos Encarregados de Educação dos alunos com NEE em relação à inadaptação e, como consequência, à exclusão dos seus educandos por parte dos seus pares. A escolha deste tema surgiu também da auscultação informal efetuada nos conselhos de turma, onde alguns professores manifestaram o seu descontentamento em relação a comentários feitos por alunos sem NEE, dentro da sala de aula, relativamente aos colegas com NEE. Desta forma, considerou-se pertinente auscultar os alunos sem NEE, uma vez que ainda existem

poucos estudos neste âmbito, de forma a perspetivar outras opiniões acerca da inclusão dos alunos com NEE.

Face ao problema apresentado, a questão orientadora à qual o presente estudo pretende responder é a seguinte:

“Em que medida é que as medidas educativas especiais, aplicadas aos alunos com NEE no ensino secundário, são fator de exclusão entre pares?”

Partindo desta questão que nos colocamos, definimos para o nosso trabalho os seguintes objetivos gerais:

- Saber que entendimento fazem das MEE os alunos sem NEE;
- Saber se as MEE promovem a exclusão entre pares.

De seguida, para nos ajudar a dar resposta a estes dois objetivos e à questão de partida, definimos os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer a perceção dos alunos sem NEE em relação às incapacidades dos alunos com NEE;
- Saber quais as MEE que são desconsideradas pelos alunos sem NEE;
- Conhecer a perceção dos alunos sem NEE em relação às MEE para os alunos com NEE;
- Observar as diferenças na participação entre alunos com e sem NEE;
- Identificar as barreiras à inclusão dos alunos com NEE.

Parece-nos assim, que ao demonstrarmos que a Educação Inclusiva é uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças, temos em crer que ao estudarmos algumas das suas fragilidades - preconceitos e barreiras em relação à diferença, junto dos pares, - estamos a caminhar para o desenvolvimento e implementação de práticas inclusivas nas escolas de forma continuada e resiliente.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. INCLUSÃO

1.2. SOCIEDADE INCLUSIVA

A Agenda 2030 é fruto do trabalho conjunto de governos e cidadãos de todo o mundo para criar um novo modelo global para acabar com a pobreza, promover a prosperidade e o bem-estar de todos, proteger o ambiente e combater as alterações climáticas e integra 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que deverão ser implementados por todos os países e que abrangem áreas tão diversas, mas interligadas, como: o acesso equitativo à educação e a serviços de saúde de qualidade; a criação de emprego digno; a sustentabilidade energética e ambiental; a conservação e gestão dos oceanos; a promoção de instituições eficazes e de sociedades estáveis e o combate à desigualdade a todos os níveis. (ONU, 2105, cimeira da ONU, em Nova Iorque (EUA), de 25 a 27 de setembro).

Portugal teve uma participação importante no processo de definição desta Agenda 2030, com destaque para a defesa mais vinculada dos objetivos de promover sociedades pacíficas e inclusivas, de erradicar todas as formas de discriminação e de violência com base no género.

Em maio de 2016, a Declaração de Lisboa vem deste modo, sublinhar que nunca se podem considerar os direitos humanos como estando cabalmente garantidos ou seguramente protegidos, e que todos devemos empenhar-nos na sua promoção e num diálogo continuado em sua defesa. No início do século XXI, verifica-se uma combinação de tendências opostas no que concerne aos direitos humanos, num contexto social mundial alargado, vibrante e mutável, repleto de promessas, mas também de perigosas ameaças. Fazendo o apelo a indivíduos, organizações, instituições públicas, associações da sociedade civil, instituições educativas e outras redes sociais para que desenvolvam, junto do público em geral e especialmente das gerações mais novas, uma mais forte e

ampla política educativa, no sentido de promover os direitos humanos e a dignidade humana.

Esta preocupação não é recente, a inclusão social tem-se consagrado no mundo ocidental, especialmente a partir da década de 1980, como lema impulsionador de importantes movimentos sociais e ações políticas. Na Europa e nos Estados Unidos da América, já nos anos 1970, a inclusão social das pessoas com deficiência figurava entre os direitos sociais básicos expressos em importantes documentos legais e normativos. As sociedades democráticas têm vindo a divulgar, a discutir e defender a inclusão como direito de todos em relação aos diversos espaços sociais. A inclusão social é, assim, entendida como a participação ativa nos vários grupos de convivência social, e a deficiência, como qualquer perda ou anormalidade de uma estrutura ou função corporal (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA..., 2003), incluindo a função psicológica.

Historicamente, as pessoas que apresentam diferenças muito acentuadas em relação à maioria das pessoas constituem-se alvo das mais diversas estratégias de violência simbólica. Um dos segmentos populacionais reiteradamente colocados nessa posição tem sido o composto por pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas, além daquelas que apresentam outros transtornos de desenvolvimento.

Para Sanches (2011) a inclusão mostra-se como um novo paradigma social que obriga a uma organização social flexível e funcional, assente, quer no respeito de si próprio e pelo outro, quer numa construção contínua que faça sentido para cada um (no contexto sócio cultural em que se insere).

A inclusão social está diretamente relacionada com a sociedade, na forma como está estruturada e na maneira como os seus elementos se desenvolvem e estão inseridos. O indivíduo nasce e desenvolve-se tendo em conta as oportunidades que a sociedade lhe oferece. É através da socialização que este se constrói, pois, o indivíduo, ser biológico, se socializa, como aprende, ao longo da sua vida; como varia a conduta conforme as condições sociais, no sentir, no perceber, no reter, no inventar; como vêm a organizar a sua personalidade e a possuir a consciência pessoal; como age com outras pessoas; como vive nas massas e multidões das quais venha a fazer parte e como vem a ser elemento da opinião pública (Stoetzel, 1972, p. 212).

Assim sendo, apontar a sociedade inclusiva requer uma reflexão ampla sobre todas as características sociais, essencialmente sobre as razões que arrastam certos grupos minoritários para a exclusão social e que os impedem de se desenvolver e de participar. Segundo Durkheim (1895) os factos sociais impõem-se ao indivíduo independentemente da sua vontade, sendo produzidos fora da capacidade individual de intervenção.

Em suma, os factos sociais são resultantes das interações entre os indivíduos, resultando numa consciência coletiva social, que são impostos pela sociedade ao indivíduo, existindo responsabilidades que são confiadas à sociedade na inclusão dos seus cidadãos. Entre a sociedade e os cidadãos existe uma estrita relação de influências mútuas. Se por um lado é no meio social que o indivíduo se desenvolve e sofre influências deste, também a sociedade é construída pelos indivíduos e sofre influências deles, que de uma forma coletiva a organizam e a formam. Advém desta forma de pensar a sociedade uma cultura de inclusão alicerçada em valores sociais, os quais só podemos apreender através da interação com o outro e com o mundo à nossa volta. Daí se revele elementar que as nossas escolas se traduzam em realidades inclusivas, que assim demonstrem uma educação para a inclusão capaz de exercer um papel preponderante na sociedade em geral e na escola em particular.

De acordo com Páez (2001 in Siveira e Neves, 2006) a inclusão escolar acarreta importantes benefícios para o desenvolvimento dos cidadãos portadores de deficiência, desde que ao integrar o ensino regular sejam tidas em atenção as suas características e a melhor forma de incluir as crianças na escola e na sua posterior transição pós escola.

Como refere Nogueira e Andrade (2007) para que o caminho da inclusão escolar não seja em vão e esta continue numa sociedade efetivamente inclusiva, a educação tem um papel preponderante, salientando que uma das formas para que o processo de inclusão social de alunos com deficiências no mercado de trabalho aconteça, é a educação. Daqui ressalva-se a importância das escolas, uma vez que ensinam, formam e transformam crianças, para que no futuro sejam adultos capazes de aceitar a diferença, com igualdade de direitos e merecedores de respeito. As escolas são um local privilegiado para a eliminação de algumas barreiras que dificultam a inclusão social, quer no que diz respeito à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, quer transmitindo às crianças e adultos valores de respeito e de cidadania.

1.3. EVOLUÇÃO DE UMA ESCOLA PARA TODOS

Como temos vindo a verificar, a escola é, por excelência, um espaço importante na vida de qualquer criança e jovem. As mudanças que ao longo dos tempos se foram processando na escola permitiram uma escola para todas as crianças e jovens, reconhecendo a riqueza existente na diversidade. Porém, a diversidade presente num grupo de alunos, obriga a pensar na forma como podemos chegar a todos e a questionarmo-nos sobre o que fazer para tornar o contexto educativo num processo facilitador da aprendizagem e desenvolvimento de cada aluno. Ao longo dos tempos, os sistemas de educação exploraram diversas formas de responder às necessidades de crianças com deficiências e a outras que têm dificuldades de aprendizagem. Podemos, assim, constatar alguns padrões na evolução da educação especial (Reynolds & Ainscow 1994).

Nos anos 70 do séc. XX, sob a influência da publicação da Lei-Pública 94-142 nos Estados Unidos da América, em 1975, que obriga à educação de todas as crianças no meio menos restrito possível, e do relatório WARNOCK (1978), no Reino Unido que centra no currículo e não na colocação especializada a educação de alunos com deficiências, divulgou-se o conceito de “necessidades educativas especiais”, estabelecendo-se as bases da integração de educação especial no sistema geral de ensino. Defendia-se uma escola que atendesse à diversidade e valorizasse as diferenças dos alunos, abrindo o caminho da integração, considerada elemento fundamental para melhorar a qualidade do ensino e da educação.

Nos finais da década de 60, em Portugal, surgiram nas escolas públicas, classes especiais para as crianças com dificuldades de aprendizagem, as quais até essa altura não tinham direito a frequentar uma escola pública, ficando estas excluídas do sistema educativo e a sua educação a cargo de instituições. (Silva, 2009, p.140) A partir dos anos 70, principalmente por influência estrangeira, no nosso país “começou a surgir legislação, que foi definindo, a pouco e pouco, o regime de integração progressiva de alunos cegos, surdos e deficientes motores, primeiro nos ensinos preparatório (atual 2º Ciclo) e secundário.” (Silva, 2009, p.141)

De 1976 até 1986, período que podemos considerar como enquadrado na normalização do ensino, “a integração tinha essencialmente como destinatários os “portadores” de deficiências sensoriais ou motoras, mas com capacidade para acompanhar os currículos escolares normais. O apoio educativo centrava-se no próprio aluno e a sua presença na classe regular não pressupunha modificações, quer na organização quer no desenvolvimento do processo Ensino-Aprendizagem.” (Correia, 1999, p.17). Com a publicação da Lei nº 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo, assiste-se a uma modificação no que respeita a esta conceção de Escola Integrada. Assim, um dos principais objetivos consagrados é assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades. A escola deixou de ser vista como uma instituição voltada apenas para os alunos mais capacitados intelectualmente, passando a valorizar as diferenças de cada aluno e entendendo-os como uma fonte de riqueza para um ensino aberto. Na sequência da publicação desta Lei emergem vários documentos legais que estabelecem medidas orientadoras do trabalho que envolve crianças com necessidades educativas especiais. Em 1988 com o Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE, de 17/08 é regulamentado o apoio aos alunos com necessidades educativas especiais prestado pelas Equipas de Educação Especial, caracterizadas como “serviços de educação especial a nível local”, cujas funções consistiam no “despiste, observação e encaminhamento, desenvolvendo atendimento direto, em moldes adequados, de crianças e jovens com necessidades educativas decorrentes de problemas físicos e psíquicos” (Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE, de 17/08).

É também durante esta década, em 1989, que a Assembleia Geral das Nações Unidas adota a “Convenção sobre os direitos da Criança”, aceite por mais de cento e cinquenta países e que se tornou num importante marco, dando posteriormente origem, em 1990, à Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, dando-se a rutura formal com a educação especial em regime segregado.

Portugal, membro da Comunidade Europeia, segue as orientações progressistas e em 1991, o Ministério da Educação publica o Decreto-Lei 319/91 de 23 de agosto, considerado como marco histórico, no que diz respeito à integração dos alunos com necessidades educativas especiais nas turmas/ escolas do ensino regular. O Decreto-lei 319/91 veio consagrar a lógica da “normalização”, isto é, a ideia de que as pessoas com

deficiência devem frequentar as valências sociais e comunitárias menos restritivas e o mais próximo possível do normal para as pessoas da sua idade e meio envolvente. Com a publicação deste decreto, pretendeu-se assegurar às crianças portadoras de problemas físicos ou intelectuais, a frequência em escolas de ensino regular, perspetivando a integração pelos seguintes princípios: adequação das medidas a aplicar às necessidades educativas individuais; envolvimento dos encarregados de educação; responsabilização da escola do ensino regular; diversificação das medidas a tomar para cada caso. Neste sentido, o Decreto-Lei 319/91 passou a ser utilizado como instrumento de suporte da escola regular, no esforço que esta desenvolvia em direção ao atendimento adequado de todos os alunos, mesmo daqueles que eram portadores de uma qualquer deficiência.

A evolução do que se considerava serem os direitos da criança e do homem leva, em 1993, ao traçado das Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, e à Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais que deu origem, em 1994, à Declaração de Salamanca. De forma genérica pode dizer-se que a Declaração de Salamanca considera que todos os alunos devem estar incluídos na dinâmica escolar, ou seja todas as “escolas devem-se ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras.” UNESCO (1994). Posto isto, em 1994, a educação especial sofre outro impulso, orientado por um novo conceito de Escola Inclusiva. Nesta perspetiva, o termo integração começa a dar lugar à inclusão.

Nos finais da primeira década do séc. XXI, em Portugal, os avanços da escola inclusiva levaram à necessidade de reformulação da regulamentação jurídica da educação especial. Assim, em janeiro de 2008 surge o Decreto-lei 3/2008 publicado a 7 de janeiro, que anula o Decreto-lei 319/91. Segundo este decreto a “educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados” (Decreto-lei 3/2008, de 7 de Janeiro).

Em 2015 entra em vigor a Portaria 201-C/2015 de 10 de julho, que regula o ensino de alunos com 15 ou mais anos de idade, com currículo específico individual (CEI), em processo de transição para a vida pós-escolar, nos termos e para os efeitos conjugados dos artigos 14.º e 21.º do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, e da Lei 85/2009, de 27 de agosto que estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para

as crianças a partir dos 5 anos de idade , regulada pelo Decreto-Lei 176/2012, de 2 de agosto que regula o regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos e estabelece medidas que devem ser adotadas no âmbito dos percursos escolares dos alunos para prevenir o insucesso e o abandono escolares. Gradualmente assiste-se “a uma mudança de pensamento que transfere as explicações sobre os insucessos educativos das características das crianças e respetivas famílias para o processo da escolarização”. (Ainscow, 1997, p. 20)

Como se pode constatar, a democratização da escola constitui-se de sucessivas mudanças jurídicas que têm regulamentado não só a escola, mas também a educação em matéria de inclusão, assim, numa lógica de uma escola para todos, percebemos que o paradigma da inclusão é cada vez mais presente nas nossas salas de aula.

A 6 de julho de 2018, entra em vigor o Decreto-lei 54/2018 que aprova o novo regime jurídico para a educação inclusiva, revogando o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro e a Portaria 201-C/2015 de 10 de julho.

“O Programa do XXI Governo Constitucional estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação que permita a sua plena integração social”. (Decreto-lei 54/2018 de 6 de julho)

1.4. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva é um processo que reduz a exclusão e visa responder à diversidade das necessidades de todos os alunos, através do incremento da participação na aprendizagem, culturas e comunidades. Assume-se que neste processo é responsabilidade do sistema de ensino, educar todas as crianças e alunos ao limite das suas capacidades e que a singularidade implica adaptações do currículo às características específicas de todos os alunos.

A educação inclusiva não é sinónimo das organizações educativas acolherem no seu seio crianças e jovens com dificuldades acentuadas e graves na aprendizagem. A educação inclusiva emerge, sim, como um construto multidimensional que engloba não só um combate às barreiras que se colocam à aprendizagem e à participação do aluno, mas também a uma multiplicidade de estratégias, atividades, recursos, projetos e processos adequados às necessidades de todos e de cada uma das crianças e jovens. Estes pressupostos visam tornar realidade os direitos universais para a qualidade, uma educação potenciadora do desenvolvimento integral do potencial de cada aluno e ainda, procura permitir que todos combatam a discriminação e celebrem a pluralidade.

Segundo Almeida e Rodrigues (2006) a definição de inclusão é abrangente e complexa, mas assenta sempre sobre um outro modo de perspetivar a educação e sobre as diferenças entre o que existe e o que poderá vir a tornar-se realidade. A inclusão pode ser vista como o empenhamento em reestruturar o programa da escola adaptando-o à diversidade dos alunos, centrando numa nova perspetiva de necessidades educativas especiais, contrapondo integração e inclusão precisamente no facto de se deslocar o objeto de intervenção, até aqui centrada no aluno, para a intervenção centrada no currículo e para os fatores organizacionais da escola.

Também por considerar que inclusão dizia respeito a todo o sistema de ensino, que reconhecia indivíduos e grupos concretos, e baseava-se na diferenciação curricular e num currículo em construção, Rodrigues (2000) adota o conceito de Educação Inclusiva, e não, Escola Inclusiva. De acordo com Porter (1997), para a concretização de uma Educação Inclusiva é essencial ter em atenção os seguintes dispositivos:

- **Formação e atualização**: a formação dos professores de apoio e dos professores do ensino regular deverá ser permanente para que exista atualização de conhecimentos e competências;
- **Equipas de resolução de problemas**: estas equipas são um instrumento valioso que contribuirá para resolver problemas centrados na Escola, permitindo a todos os professores o acesso ao acompanhamento direto, prático e positivo;
- **Currículo inclusivo**: deverá existir um currículo comum que garanta um ensino com níveis diversificados e dê aos alunos oportunidades de se envolverem, de forma positiva, nas atividades da turma. O currículo deverá basear-se em atividades que permitam que os

alunos “aprendam fazendo”, facilitando a colaboração entre alunos e professores de forma a conseguir-se uma aprendizagem significativa para cada aluno e;

- **Ensino com níveis diversificados**: possibilitando ao professor a preparação de unidades de ensino com base na diversificação, com a finalidade de responder às necessidades de todos os alunos.

Rodrigues (2006) por sua vez, refere que a Educação Inclusiva assenta em “três pilares”: rejeição da exclusão, educação conjunta de todos os alunos e eliminação de barreiras à aprendizagem.

Ao considerar os alunos como pedra basilar da educação, torna-se necessário reestruturar as escolas para que correspondam às necessidades de todos eles e torna-se urgente a construção de uma Escola que reconheça a diferença e que encare a diversidade como um fator de enriquecimento e de desenvolvimento.

Esta afirmação é reforçada por Perrenoud (2000) que considera a Educação Inclusiva como um desafio que envolve a Escola, numa inevitável transformação organizacional e pedagógica no sentido de uma maior abertura à comunidade, apelando à mudança de atitudes de toda a comunidade educativa.

A escola inclusiva é, assim, uma escola que defende o respeito pelas diferenças, pela igualdade de oportunidades e por uma educação de qualidade para todos sem exceção. Neste sentido, a escola portuguesa tem vindo a dar resposta ao paradigma da escola inclusiva, através do Dec-Lei 3/2008, que estabelece orientações para a implementação de medidas educativas necessárias ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos com NEE, e, por conseguinte, ao caminho da educação inclusiva.

Assim, a Educação para Todos questiona a escola sobre o modo de “acolher” as diferenças e está na base da denúncia da exclusão pela inclusão, exigindo a reestruturação da escola e a alteração dos processos de administração do sistema escolar. O meio educativo tem, neste contexto, um papel decisivo no desenvolvimento das crianças/jovens com deficiência cabendo-lhe o papel central de fomentar oportunidades e experiências de aprendizagens relevantes que conduzam a uma real inclusão e equidade social. Assim, uma escola para todos pressupõe igualdade de oportunidades, um ponto de partida comum que vise as necessárias adaptações ao longo do percurso.

1.4.1. DEC-LEI 3/2008 DE 7 DE JANEIRO

O Decreto-Lei 3/2008 define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas, ao nível da atividade e da participação em um ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. Assenta na cultura de inclusão, reafirmando que todos os alunos têm direito à diversidade, à flexibilidade e à adequabilidade das respostas educativas. Este Decreto-lei introduz, igualmente, alguns aspetos referentes ao diagnóstico das crianças e jovens que podem beneficiar de Educação Especial. Assim, restringe as medidas educativas às Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente, que, de acordo com a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde (CIF) (OMS, 2004) recaem apenas nos alunos que apresentam limitações significativas decorrentes de alterações funcionais e estruturais nas áreas sensoriais, da comunicação e linguagem, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Assim sendo, o Decreto-Lei 3/2008 vem confirmar a necessidade de “adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio”, o que implica o deslocamento do enfoque nas medidas para os alunos para as medidas que traduzem uma mudança no contexto escolar.

O conceito de escola inclusiva diz, assim, respeito à educação inclusiva, “que assenta na formulação de respostas educativas eficazes para alunos com NEE nas escolas regulares.” (Correia, 2010, p. 14)

É da competência da escola assegurar uma educação de sucesso, através de uma pedagogia centrada na criança (Declaração de Salamanca, 1994), criando medidas, recursos e estratégias que permitem ao aluno desenvolver as suas competências e adquirir conhecimentos, numa lógica de mudança estrutural do sistema educativo.

As necessidades educativas especiais deixam de estar centradas na problemática ou deficiência que os alunos apresentam e passam a ser equacionadas em termos de resposta que as escolas oferecem a estes alunos. A responsabilização da escola, enquanto promotora de medidas para a educação e aprendizagem de todos, incluindo dos alunos com NEE, ganha assim destaque na discussão da inclusão. (Madureira e Leite, 2003)

1.4.2. MEDIDAS EDUCATIVAS ESPECIAIS – MEE

De acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que visa a promoção da igualdade de oportunidades e a melhoria da qualidade do ensino, “o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.” (Diário da República, 1.^a série – N.º 4 – 7 de Janeiro de 2008, p. 154) A Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2008, salienta que “A educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional.” (Diário da República, 1.^a série — N.º 91 — 12 de Maio de 2008, p. 2519) A Declaração de Salamanca defende o acesso das crianças e jovens com necessidades educativas especiais às escolas regulares e que estas instituições se devem adaptar a estes alunos “através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades”.

Assim, este regime educativo especial consiste sobretudo na adaptação das condições em que se processava o ensino e a aprendizagem, que se traduz nas seguintes medidas educativas: **Apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula, adequações no processo de avaliação, currículo específico individual e tecnologias de apoio.** A aplicação de uma ou mais destas medidas e recursos especiais de educação previstas e fundamentadas no Programa Educativo Individual (PEI), tendo sempre em consideração a importância da participação

do aluno nas atividades do grupo ou turma, não descuidando, naturalmente, o conhecimento das suas características desenvolvimentais. As medidas referidas podem ser aplicadas cumulativamente, exceto as adequações curriculares individuais e o currículo específico individual que não são cumuláveis entre si.

Para além destas medidas, para os/as alunos/as surdos/as, cegos/as, com perturbações do espectro de autismo, multideficiência e surdocegueira congénita, existe ainda a possibilidade de beneficiarem de adequações de carácter organizativo, traduzidas em modalidades específicas de educação. As respostas educativas consubstanciam-se em:

Educação Bilingue em escolas de referência para alunos surdos; Educação em escolas de referência para alunos cegos e com baixa visão; Educação em unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro de autismo; Educação em unidades de apoio especializado para alunos com multideficiência e surdocegueira congénita. Para além destas medidas ainda se deve ter em conta as escolas de referência para a Intervenção Precoce na Infância (IPI).

O apoio pedagógico personalizado é, na maioria das situações, garantido pelo educador de infância, pelo docente da turma ou da disciplina, conforme o nível de educação ou de ensino. Apenas em casos específicos é que poderá ser o docente de educação especial a intervir no sentido de se reforçar e desenvolver competências específicas. O apoio pedagógico personalizado emerge como uma medida educativa de diferenciação que integra o reforço das estratégias aos níveis da organização, do espaço e das atividades, o estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem e ainda a antecipação e reforço de conteúdos lecionados no grupo ou na turma.

As adequações curriculares individuais correspondem à concetualização e planeamento de formas específicas de gestão curricular pelas quais determinados alunos possam ter acesso ao currículo comum, no contexto da turma. É o nível de funcionalidade do aluno que vai determinar o tipo de modificações a realizar no currículo, que no caso das adequações curriculares individuais pode consistir em adequações na organização e disposição da sala de aula; nos materiais didáticos; nas atividades; nas estratégias de ensino-aprendizagem; nos instrumentos de avaliação e nos conteúdos curriculares. As adequações curriculares individuais têm como padrão o currículo comum, isto é, no caso da educação pré-escolar devem respeitar as orientações curriculares, no ensino básico não

põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo e, no ensino secundário, não põem em causa as competências essenciais das disciplinas.

As adequações curriculares podem consistir na introdução de disciplinas ou áreas curriculares específicas (Língua gestual portuguesa, Português segunda língua, para alunos surdos, leitura e escrita em Braille, orientação e mobilidade, treino de visão, atividade motora adaptada, sistemas de comunicação aumentativa e alternativa; tecnologias de apoio, entre outras.

Decorrente do perfil de funcionalidade dos alunos as adequações curriculares admitem a possibilidade de introdução de objetivos e conteúdos intermédios, nas disciplinas curriculares e não curriculares, previstas, em função das competências terminais de ciclo ou curso.

Também se prevê a possibilidade de dispensa das atividades sempre que o nível de funcionalidade dificulte acentuadamente, ou impossibilite, a sua execução e as tecnologias de apoio não forem suficientes para permitir a sua execução.

As adequações ao processo de avaliação constituem alterações na forma como o aluno é avaliado, ou seja, podem resultar em alteração do tipo de provas e instrumentos de avaliação e na adaptação de condições em que se processa a avaliação, especialmente no que se refere às formas e meios de comunicação, à sua periodicidade, duração e local da mesma. As adequações no processo de avaliação não podem ser confundidas com adequações ou alterações do currículo. Não se trata de tornar as provas de avaliação mais fáceis, mas sim de proporcionar ao aluno condições para que demonstre as suas capacidades e conhecimentos de forma adequada às suas possibilidades.

As adequações no processo de matrícula permitem que os alunos com necessidades educativas especiais possam:

Frequentar o jardim de infância ou escola independentemente da sua área de residência;
Frequentar unidades e escolas de referência fora da área de residência; Usufruir de um pedido de adiamento de matrícula na entrada para o 1.º ano do ensino básico; Nos 2.º e 3.º ciclos, e ensino secundário a matrícula ser feita por disciplinas desde que não seja alterada a sequencialidade do regime educativo comum. Entende-se por tecnologias de apoio os dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a

reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacto permitir o desempenho de atividades e a sua participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social. As tecnologias de apoio, incluindo as tecnologias de informação e comunicação (TIC), previnem, compensam, atenuam ou neutralizam as limitações funcionais ou as restrições na participação e atividade melhorando as desvantagens ao nível da comunicação, da mobilidade, da manipulação, da orientação, da aprendizagem, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

1.4.3. ALUNOS COM NEE

Os autores Correia e Tonini (2012) defendem que a observação dos comportamentos dos alunos com necessidades especiais é muito importante pois se essa observação não existir, poderá colocar-se em risco o futuro dessas crianças. Isto com o intuito de, posteriormente, se fazer uma intervenção o mais adequada possível. Esta intervenção, segundo os autores, deve assentar num trabalho colaborativo entre os vários agentes educativos, de forma a individualizar o ensino implementando estratégias de acordo com as capacidades e necessidades dessas crianças. As necessidades especiais podem ser de carácter intelectual, emocional, físico ou devidas a fatores de risco.

Correia (cit. em Correia e Tonini, 2012) salienta que:

“Os alunos com necessidades educativas especiais são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional.”

Por condições específicas entende-se:

i) autismo, cegueira-surdez, deficiência auditiva (impedimento auditivo), deficiência visual (impedimento visual), problema intelectual (deficiência mental), problemas motores graves, perturbações emocionais e do comportamento graves, dificuldades de aprendizagem específicas, problemas de comunicação, traumatismo craniano, multideficiência e outros problemas de saúde.

ii) As condições específicas são identificadas através de uma avaliação compreensiva, feita por uma equipa interdisciplinar.” (ibid., p. 370)

1.4.4. DECRETO-LEI 54/2018 DE 6 DE JULHO

“O compromisso com a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade de necessidades de todos os alunos, foi reiterado por Portugal com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo adicional, adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas, em Nova Iorque, no dia 30 de março de 2007, aprovada pela Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009, de 30 de julho, e ratificada pelo Decreto do Presidente da República n.º 71/2009, de 30 de julho, e recentemente reafirmado na «Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa», em julho de 2015”. (DEC. Lei 54/ 2018)

“No centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos. Neste pressuposto, a proposta legislativa de uma educação inclusiva agora apresentada tem como linha de orientação central a importância de cada escola conhecer as barreiras que cada aluno possa ter no acesso ao currículo e às aprendizagens, de modo a que seja possível eliminá-las e levar todos e cada um dos alunos ao limite das suas potencialidades.” (DEC. Lei 54/ 2018)

O novo decreto-lei sobre o regime da inclusão escolar estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação na aprendizagem, e na vida da comunidade educativa.

Esta proposta legislativa, assim como os normativos relativos à flexibilidade curricular (Decreto-Lei 55/2018) e o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, constituem-se, simultaneamente, como impulsionadores e suportes à implementação de mudanças a nível organizacional, bem como do próprio processo educativo. Esta nova abordagem reconhece o indelével contributo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, através do trabalho realizado pelas escolas e da reflexão que ao longo do tempo propiciou a professores, investigadores e peritos e

decorre do resultado do Grupo de Trabalho criado pelo Despacho n.º 7617/2016 publicado no Diário da República, 2.ª série, de 8 de junho de 2016, que ouvindo múltiplos atores, procedeu a um levantamento de problemas e à procura das melhores soluções do ponto de vista didático, pedagógico, de educação para a saúde e de inserção social.

2. OS PARES

O adolescente procura integrar-se socialmente, de modo a construir uma identidade e a marcar a sua posição na vida social. Surge, portanto, uma necessidade de ter confiança nas suas capacidades enquanto agente e interveniente social, no sentido de desenvolver um sentimento de identidade dentro do próprio grupo de amigos (Braconnier, 2003). No fundo, ter amigos permite construir e validar a sua identidade (Oliveira, 2011). Será de ressaltar que a tarefa de escolher os seus amigos e ser escolhido por eles é primordial (Braconnier, 2003). Watters e Cummings (2000) referem que o desenvolvimento cognitivo associado à adolescência está relacionado com a procura e escolha de amigos enquanto novas figuras de referência e de vinculação em determinados contextos. De facto, a partilha, a vivência de experiências e emoções comuns, a lealdade, as confidências e a compreensão que encontram nos amigos (Oliveira, 2011), fazem com que surjam estes novos centros de interesse longe do núcleo familiar (Braconnier, 2003). Nesta fase, o adolescente aprende, de forma autónoma, as vantagens e as desilusões ligadas a valores como a fidelidade, a confiança e o respeito (Braconnier, 2003). Sprinthall e Collins (1988) realçam que “o ato de partilhar é a base para a interdependência emocional que os adolescentes habitualmente esperam dos amigos (...). A ênfase é colocada na lealdade, na fidelidade no respeito pela confiança mútua.” (p.368). A amizade é, portanto, um dos maiores investimentos de tempo que o adolescente faz e que mobiliza uma parte substancial da sua vida afetiva. Todas as transformações inerentes a esta etapa da vida fazem com que o adolescente tenha de enfrentar acontecimentos que podem colocar em causa a sua autoestima e a sua autonomia (Ferreira & Ferreira, 2000). Na verdade, a aceitação social tem uma influência predominante na avaliação do self do adolescente (Barbosa, Matos & Costa, 2011), e uma

autoestima saudável constitui um bom preditor de uma adaptação adequada às transições inerentes aos processos da adolescência (Feliciano, 2010). Em suma, “numa altura em que o conceito de si próprio se está a formar, aquilo que os outros pensam sobre o adolescente ou como o tratam (ou como o adolescente pensa que os outros o veem ou tratam) constitui uma mensagem significativa para o processo de construção de uma identidade pessoal” (Ferreira & Ferreira, 2000, p.201).

Se é um facto que os jovens têm necessidade de aceitação pelos pares, os alunos com deficiência tendem a apresentar problemas de adaptação social e são sensíveis ao seu baixo estatuto social. Estudos sobre a aceitação das crianças e jovens com deficiência indicam que, só pelo facto destas estarem junto dos que não têm deficiência, os níveis de aceitação a diferença/deficiência tendem a aumentar (Berkson, 1993).

O modo como a criança ou jovem com deficiência é percecionado pelos seus pares depende da compreensão destes quanto à natureza da deficiência. Assim, revela-se pertinente clarificar, junto dos pares, aspetos referentes à problemática da criança ou jovem com deficiência, para que possam compreender determinados comportamentos e proceder a um ajustamento na interação. Para uma clarificação das problemáticas, junto dos pares, há que considerar várias possibilidades pedagógicas facilitadoras de interação e de estratégias inclusivas.

A inclusão de crianças diferentes nas nossas escolas é um processo que para além de educativo e pedagógico, pretende-se que seja social e emocional, isto é, que conduza a um clima educativo de sucesso para todas as pessoas intervenientes no espaço escolar. Os pares são um elemento chave para a criação de um ambiente inclusivo de sucesso, tal como afirmam Papalia e colaboradores (2001).

As crianças, através do contacto com os seus pares, “desenvolvem competências necessárias para a sociabilidade e intimidade, intensificam relações sociais e adquirem um sentimento de pertença. Estão motivadas para a realização e atingem um sentido de identidade. Aprendem competências de liderança, comunicação, cooperação, papéis e regras” (Papalia et al., 2001, p. 484). Se para todas as crianças é importante o crescer em sociedade e o desenvolvimento das competências com os pares na escola, para os alunos diferentes essa importância ganha uma dimensão ainda maior. Existem competências que, e por muito que os adultos insistam no processo de ensino/aprendizagem, elas só

desenvolverão no contacto com os colegas. São disso exemplo: a sociabilização, o sentido de identidade e a cooperação. Para a criança diferente, mais do que aprender conteúdos académicos é fundamental a sua relação com os seus pares, na sala de aula e no exterior. Para todos, em geral, as interações com os seus pares ajudam a viver em sociedade, a cumprir regras, a saber respeitar o outro, em suma, a formar-se enquanto indivíduo pertencente a um grupo/comunidade, que é a escola. Para o aluno diferente, em particular, as interações com os seus semelhantes sem deficiência, ajudam-no a ultrapassar barreiras impostas pelas limitações que possui e permitem-lhe desenvolver competências linguísticas, sociais, emocionais e até académicas. Este facto é sustentado por Laws e Kelly (2005), ao referirem que compreender e fomentar uma boa relação entre pares é crucial para assegurar o sucesso da inclusão das crianças com deficiência na escola e para auxiliar o seu desenvolvimento social e emocional. Para muitos dos investigadores, uma das principais mais-valias da inclusão das crianças especiais é a interação entre a criança diferente e os seus pares sem deficiência, bem como a criação de laços afetivos entre estas. Para Bénard da Costa (1994) e Shea e Bauer (1994), referidos por Ruela (2001), o trabalho num ambiente de cooperação entre pares e a partilha de responsabilidades entre crianças com e sem deficiência, fazem parte dos aspetos fundamentais da inclusão. Então, esta interação/cooperação e partilha, positivas trarão progressos e aquisições à criança diferente, ao nível pedagógico, social, afetivo e da autoestima. Papalia e colegas (2001) fundamentam este facto, defendendo que fazer coisas com os pares beneficia as crianças no desenvolvimento da linguagem e da literacia, bem como da compreensão e controlo emocionais. Segundo Stainback e Stainback (1990, citados por Ferreira 2007), uma das razões para a adoção de práticas inclusivas é proporcionar a cada aluno a oportunidade de aprender a viver e a trabalhar com os seus pares, enquadrados no seu contexto. Ainda que concordemos com esta afirmação em tudo o que preconiza, temos consciência de que esta oportunidade não é fácil de criar, com todas as condições necessárias, e nem sempre corresponde às expectativas daqueles com responsabilidades ao nível da intervenção. Para a criança diferente, aprender a viver e a trabalhar com os seus pares, dependerá das experiências e atividades que o professor propõe, da capacidade dos pares para se adaptarem às características das crianças diferentes e das próprias relações e interações que se criam entre a criança especial e a comunidade escolar que está a sua volta. Contudo, realçamos que as diferenças individuais são incontornáveis e que, por isso, as crianças diferentes também assumem posturas, comportamentos e revelam personalidades distintas,

consoante o seu grau de limitação e o tipo de deficiência que têm associada. A aceitação através do apoio, poderá, no entanto, estar associada ao que Odom (2007) refere como dependência percecionada, isto é, os pares têm tendência a tratar a criança diferente como bebé ou incapaz. Este facto faz com que muitas das interações que se estabelecem entre as crianças ditas normais e os seus pares diferentes tenham por base a prestação de cuidados (o auxílio) e não a amizade. Esta ideia é também reforçada por Correia (2003), quando este autor afirma que “numa classe regular, os alunos sem NEE interagem quase obrigatoriamente com os alunos com NEE, muitas vezes severas, em atividades várias, muitas delas de ajuda (por exemplo, movimentando-os ao longo da sala, indo buscar-lhe materiais). Isto não significa que exista amizade entre eles, uma vez que em muitos casos os alunos com NEE são tratados de uma forma paternalista” (p. 35). Alguns teóricos afirmam que as atitudes das crianças ditas normais para com os seus pares diferentes, dependem do que elas sabem e compreendem sobre a deficiência, bem como das perceções e expectativas dos pais e professores sobre a mesma. Um ambiente em que a deficiência é tratada positivamente desperta na criança atitudes positivas face aos seus pares diferentes, favorecendo, assim, a criação de laços de amizade entre eles. Também os pais e familiares das crianças diferentes assumem como prioritárias, no desenvolvimento das suas crianças, as relações de amizade que elas estabelecem com os seus pares, sendo este o principal veículo de ensino/aprendizagem, quer a nível de conteúdos sociais e funcionais, quer a nível de conteúdos académicos. Neste sentido, também a participação dos pais nas atividades escolares e a amizade entre os pais dos colegas de escola poderá ajudar a promover as interações entre pares. Em suma, os pares têm tendência a rejeitar socialmente o colega diferente, quer seja devido às suas características pessoais, quer porque receiam o ‘desconhecido’ e não sabem como lidar com a diferença. Neste domínio, as perceções positivas sobre a deficiência que os professores veiculam nas aulas e os familiares transmitem em casa ajudam a criança a ter atitudes positivas com os seus pares diferentes, permitindo deste modo a criação de laços de amizade entre a criança especial e os seus colegas. Uma inclusão de sucesso é conseguida quando a criança diferente estabelece relações de amizade com os seus pares, se sente parte de um grupo e é por ele verdadeiramente aceite.

3. BARREIRAS E COMPETÊNCIAS SOCIAIS

Na intervenção educativa, os aspetos clínicos deixaram de ser uma prioridade, verificando-se um ênfase maior nas capacidades e competências da criança. As barreiras que se colocam à sua participação e à aprendizagem são muito significativas e faz com que necessitem de apoio intensivo quer na realização das atividades diárias, quer na aprendizagem; de parceiros que os aceitem como participantes ativos e sejam responsivos; de vivências idênticas em ambientes diferenciados; de ambientes comuns onde existam oportunidades significativas para participar em múltiplas experiências diversificadas e, finalmente, de oportunidades para interagir com pessoas e com objetos significativos. (Henriques, 2011)

Segundo Diamond e Innes (2001), por definição, a inclusão de crianças com NEE nas salas do regular implica o envolvimento das crianças com desenvolvimento típico. A pesquisa em grupos inclusivos de jogo demonstrou consistentemente que, como grupo, a criança com NEE é menos incluída em interações sociais com os seus pares, do que as crianças sem NEE (Guralnick, 1987).

Não basta que o aluno com NEE seja incluído na escola do ensino regular, é necessário refletir sobre a forma “como incluir”. Intervir junto das crianças com NEE não é suficiente em nosso entender. É fundamental, igualmente, uma intervenção junto dos pares com quem diariamente convivem e que são, na verdade, quem os inclui. Assim, a implementação de competências sociais, através de um programa, mediado pelos pares e a compreensão das interações sociais que se estabelecem em contexto escolar, são fundamentais para a aquisição de competências sociais para os alunos com NEE e a prática de um ambiente inclusivo. Dessa implementação pode resultar não só a promoção de interações sociais entre pares, como a prática de estratégias inclusivas mais eficazes e o aumento de competências sociais dos alunos com NEE. Esta ideia é proposta por Sanches (2005) quando diz “A aprendizagem com os pares, bem conduzida, revela-se uma estratégia quase indispensável numa escola que se quer de todos e para todos, onde todos possam aprender com os instrumentos que se têm, onde todos devem poder ir o mais longe possível, utilizando o seu perfil de aprendizagem que pode ser igual ou diferente do seu colega e mesmo do professor” (pp. 135-136).

Considerando que o desenvolvimento e a aprendizagem constituem vertentes indissociáveis, “a escola deve assumir a responsabilidade de ensinar as competências sociais e proporcionar ocasiões de interação entre pares através da utilização da aprendizagem cooperativa” (Lopes & Silva, 2008, p. 3). Portanto, revela-se crucial que a escola, através de uma construção articulada do saber e de uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação, tenha a função de educar para a cidadania. É nesta medida que a aprendizagem cooperativa, definida como “(...) um grande chapéu-de-chuva que cobre um número bastante vasto de estratégias, servidas por técnicas adequadas, que podem ser utilizadas em vários níveis de escolaridade” (Freitas & Freitas, 2003, p. 21), surge como uma metodologia capaz de promover não somente a aprendizagem, mas o desenvolvimento da criança.

A socialização em contexto escolar, nomeadamente no que concerne a interação entre pares, é um aspeto de extrema pertinência. Neste âmbito, a diversidade cada vez mais explícita nos espaços escolares conduz a problemáticas relacionais que devem ser objeto de investigação e de reflexão pelos diferentes atores envolvidos no cenário educativo.

Fenómenos como a violência escolar, a segregação, o abandono escolar, podem ser afetados pelas relações positivas ou negativas que os alunos estabelecem entre si, quer na sala de aula, quer nos espaços de recreio da escola. É, pois, mais uma área em que o sistema educativo deve adequar estratégias e “utilizar a diversidade como fonte de criatividade, produtividade e energia (...) fazer da diversidade uma força, de aprender a lidar com a diversidade” (Leitão, 2000, p. 3). As competências socioemocionais das crianças e jovens têm sido relativamente secundarizadas em relação às competências académicas. O nosso sistema educativo valoriza acentuadamente os resultados académicos preterindo outras competências essenciais a um equilibrado desenvolvimento dos indivíduos, nomeadamente ao nível emocional, social e psicológico. Atualmente, perante os fenómenos (como o Bullying), que surgem associados a problemáticas do foro socioemocional (autocontrolo, resolução de problemas, autoconceito, ajustamento psicológico, entre outros) deve ser desenvolvida intervenção pedagógica específica em contexto escolar e, se possível, prolongada no contexto familiar e social. Partindo do pressuposto de que a aprendizagem está, como vimos, ligada diretamente ao processo de socialização dos indivíduos, revela-se prioritário agir sobre as interações dos alunos. As relações interpessoais desempenham um papel determinante na aquisição de competências necessárias ao desempenho de comportamentos socialmente adequados.

Apesar de o termo competência social ser habitualmente considerado sinónimo de aptidão social, Hops (1983, cit. in Raposo, 1991) distingue os dois conceitos. Assim, “competência é um termo sumário que reflete um julgamento social acerca da qualidade geral da performance individual numa dada situação” enquanto que a aptidão social se baseia numa “assunção de que identificáveis aptidões específicas formam a base para o comportamento socialmente competente” (p. 5).

A clarificação destes conceitos é também realizada por Silva (2004), que distingue competência social de aptidão social, estando a primeira associada à funcionalidade de um comportamento num determinado contexto e respetivas consequências e, o segundo, a conteúdos verbais e não verbais. Os dois conceitos têm sido alvo de questionamento para diversos autores no sentido de explorar as dimensões que integram.

Como refere Marques (1993), as pessoas com um comportamento inadequado tendem a experienciar isolamento, rejeição e insatisfação. As aptidões sociais, com especial incidência nas competências de comunicação, são adquiridas por um processo de aprendizagem, compreendem comportamentos verbais e não verbais específicos, maximizam respostas positivas do contexto social e são interativas por natureza.

Kohn e Rosman (1972, cit. in Marques, 1993) confirmam a relação entre o funcionamento socio-emocional na idade pré-escolar e os desempenhos académico e intelectual nos anos seguintes. A criança curiosa, atenta e assertiva apreenderá mais do seu contexto de vida do que a criança passiva e isolada, com interações menos frequentes. Deste modo, verifica-se que a existência de baixos níveis de aptidão social está associada a comportamentos desajustados nas idades posteriores, tornando mais provável a ocorrência de insucesso escolar, baixos desempenhos académicos e aumento do comportamento antissocial. A importância de adequadas aptidões sociais para o desenvolvimento da criança é confirmada por Raff, Lells e Golden (1972, cit. in Raposo, 1991).

As crianças mais isoladas, com aptidões sociais reduzidas tendem a apresentar maiores probabilidades de comportamentos desajustados em fases posteriores da sua vida e maior propensão a problemas de saúde mental. Assim, as consequências negativas associadas a baixos níveis de competência social são evidentes. Alguns autores consideram, ainda, que a competência social se apresenta como um conceito mais amplo e abrangente onde estão

incluídos os conceitos de aptidão social e comportamento adaptativo (Caballo, 1993; Foster e Ritcheley, 1979, Gresham, 1981, cit. in Silva 2004). Esta definição vai ao encontro da de Del Prette (1983) e de Del Prette e Del Prette (1996 cit. in Silva 2004), que descrevem competência social “como a capacidade do indivíduo, auto – avaliada ou avaliada por outros, em apresentar um desempenho que garanta simultaneamente: a consecução dos objetivos de uma situação interpessoal, a manutenção ou melhoria da sua relação com o interlocutor, incluindo-se aí a busca de equilíbrio do poder e das trocas nessas relações, a manutenção ou melhoria da auto – estima e a manutenção ou ampliação dos direitos humanos socialmente estabelecidos” (p. 63).

Berkson (1993) refere que as competências sociais podem ser descritas de modo específico ou geral e podem estar associadas a uma situação em particular ou a diversas situações. O conceito de competência social inclui referência a comportamentos sociais e pode integrar uma dimensão avaliativa que se traduz em aceitação ou rejeição. A avaliação baseia-se em atributos como atração física, níveis de agressão, afastamento social e competências percebidas e pode diferir em função da idade. As aptidões sociais, para Rothwell, Piatt e Mattingly (2006), são consideradas um subdomínio da competência social. As aptidões são comportamentos específicos, identificáveis, que um indivíduo exibe para desempenhar uma tarefa. A competência tem por base uma dimensão avaliativa sobre o desempenho da tarefa. A compreensão do conceito de “competência social”, segundo Bierman (2007) é pertinente e sofreu alterações ao longo dos tempos. A ideia de que ser socialmente competente envolvia a capacidade de participar em processos interpessoais em diferentes contextos foi defendida por Parker et al., (1995), Rubin et al., (1998) e Sroufe, (1996, cit. in Bierman, 2007). Segundo esta conceptualização a adequação de comportamentos específicos depende de uma série de fatores tais como o desenvolvimento do indivíduo, o contexto e a cultura. Alguns comportamentos tendem a tornar-se inadequados com a idade, enquanto outros emergem em função da idade. No que se refere ao género, há comportamentos que ainda estão associados especificamente às raparigas ou rapazes e que podem ter uma leitura de inadequação em função da cultura em que ocorrem. Os contextos são relevantes pois os comportamentos assumem-se como adequados ou inadequados dependendo do contexto, ou seja, há comportamentos que são adequados num recreio que não serão adequados na sala de aula e mesmo no recreio há comportamentos que podem assumir diferentes leituras dependendo do tipo de atividade (ex: orientada e com regras ou livre).

Considerando a complexidade que envolve o conceito, Bierman (2007) salienta que a competência social não pode assentar em comportamentos sociais isolados implicando a sua compreensão de modo mais abrangente. Assim, poderá considerar-se que a criança será competente socialmente se conseguir organizar o seu comportamento social de modo a obter reações positivas e evitar as negativas, em variados contextos, de modo consistente com as convenções sociais e morais instituídas (Dodge & Murphy, 1984, cit. in Bierman, 2007).

Nesta perspetiva, para ser socialmente competente é necessário um repertório de comportamentos socialmente adequados mas, além da capacidade de produzir estes comportamentos, é necessário desenvolver processos mais complexos, em que a flexibilidade é fundamental para obter respostas positivas dos outros e sentir-se estimulado a continuar em interação. Este processo envolve diversas competências, desde as cognitivas às de autorregulação, que permitem, à criança, selecionar e praticar os comportamentos sociais adequados às situações.

Esta abordagem confirma que a intervenção para a promoção de relações positivas entre pares requer muito mais do que o treino de comportamentos sociais específicos, implica uma intervenção mais abrangente que se centre na capacidade da criança para organizar e regular os seus comportamentos sociais em diferentes contextos.

Destaque-se, ainda, a clarificação de que a rejeição dos pares não é uma característica das crianças, mas sim um processo social em que os comportamentos e respostas dos pares assumem um papel relevante. Deste modo, a competência social resulta da evolução de um processo complexo que exige desenvolver capacidades para além de comportamentos isolados.

A intervenção com vista à promoção de competências sociais deve, pois, assentar em abordagens amplas e abrangentes que considerem os fatores e sistemas que contribuem para a rejeição/aceitação dos pares.

Compreender o processo associado à rejeição dos pares, as características das crianças e as dinâmicas do grupo de pares é essencial para delinear uma intervenção adequada.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

1. PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO

1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO

“A inclusão diz respeito à educação de todas as crianças e jovens. A inclusão está frequentemente associada a alunos que apresentam deficiências ou a alunos considerados com “necessidades educativas especiais”.(...) Implica uma observação pormenorizada sobre a forma como se podem diminuir, em relação a qualquer aluno, as barreiras à sua aprendizagem e à sua participação.(...) Não é uma forma alternativa de procurar o sucesso, mas um caminho que o visa através das relações de colaboração e do desenvolvimento das condições de ensino e de aprendizagem. É a perspetiva de aprendizagem que implica o envolvimento ativo das crianças e dos jovens, integrando a sua própria experiência nas matérias a ensinar”. Ainscow e Booth (2002)

Todas as crianças têm o direito de crescer, brincar e aprender juntas, a não serem desvalorizadas nem discriminadas devido a uma característica específica que as diferencie Capucha (2010). E é no contexto das relações sociais, segundo Camargo e Bosa (2009) que advém a linguagem, o desenvolvimento cognitivo, o autoconhecimento e o conhecimento do outro. Segundo Vygotsky (2003), o homem constitui-se um ser humano através das relações estabelecidas com os demais seres humanos.

Barbosa (2008) refere ainda, com base em vários estudos realizados, que todos os alunos beneficiam da inclusão: os alunos com NEE tornam-se mais sociáveis e comunicativos, reduzem significativamente os comportamentos considerados inapropriados e participam mais cooperativamente na sala de aula regular; os alunos sem NEE expressam uma mudança de atitude em relação às pessoas com NEE, passam a ser mais tolerantes com a existência de “diferenças” e a valorizar a diversidade da condição do ser humano.

Turnbull (2010) demonstrou, no seu estudo as vantagens da inclusão para os alunos sem NEE, essencialmente, em termos sociais, sugerindo, para futuras investigações, a análise das notas e dos testes para que possa ser comprovado que existem benefícios académicos para os mesmos. Neste estudo foram observados e questionados cinquenta e três alunos,

com idades compreendidas entre os dez e os doze anos, incluídos em turmas com crianças com NEE, numa escola secundária de Ohio.

Como pudemos constatar da revisão da literatura, é na socialização com o outro que o indivíduo se constrói e aprende inserido nos contextos e no meio à sua volta, sendo para isso, parte integrante de um todo que se constrói da interação feita entre o indivíduo e o meio. Assim, pensamos ser importante perceber os obstáculos que limitam essa participação, no meio envolvente em que os alunos estão inseridos.

1.2. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Este estudo foi realizado em 2017/2018, com o objetivo de perceber se as MEE interferem na inclusão dos alunos com NEE na sala de aula. Assim, o nosso estudo incide sobre os alunos com NEE abrangidos, até julho de 2018, pelo Decreto-Lei n.º 3 de 2008, isto é, 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 relacionamento interpessoal e da participação social (capítulo I- artigo 1.º).

Considera-se, deste modo, que este estudo poderá dar resposta ao anteriormente exposto. Assim, o eixo central deste estudo prende-se, essencialmente, com a perceção dos alunos sem NEE perante a inclusão dos alunos com NEE. Turnbull (2010) considera fundamental a ampliação de estudos relativamente às relações que os indivíduos com NEE mantêm com o mundo à sua volta, às representações e atitudes construídas na sociedade acerca destes e que interferem no processo de inclusão.

1.3. QUESTÕES E OBJETIVOS DO ESTUDO

Segundo Fortin (2009), um objetivo é um enunciado que indica claramente as intenções do investigador no desenvolvimento de determinado estudo. Neste estudo em concreto,

de acordo com a problemática delineada e a fim de obter uma resposta às questões de partida, foi definido, primeiramente, um objetivo geral que a seguir se enuncia.

Face ao problema apresentado, a questão orientadora à qual o presente estudo pretende responder é a seguinte:

“Em que medida é que as medidas educativas especiais, aplicadas aos alunos com NEE, no ensino secundário, são fator de exclusão entre pares?”

Partindo desta questão que nos colocámos, definimos para o nosso trabalho os seguintes objetivos:

- Saber que entendimento fazem das MEE os alunos sem NEE.
- Saber se as MEE promovem a exclusão entre pares.

Consequentemente, consideramos importante definir os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer a perceção dos alunos sem NEE em relação às incapacidades dos alunos com NEE;
- Saber quais as MEE que são desconsideradas pelos alunos sem NEE;
- Conhecer a perceção dos alunos sem NEE em relação às MEE para os alunos com NEE;
- Observar as diferenças na participação entre alunos com e sem NEE;
- Identificar as barreiras excludentes (preconceitos e atitudes);

Tratando-se de uma pesquisa de natureza descritiva, não foram formuladas hipóteses iniciais, já que a nossa pretensão passava sobretudo por fazer um levantamento das respostas dos alunos inquiridos.

1.4. PARADIGMA DE INVESTIGAÇÃO

Perante o estudo que se apresenta, optou-se por utilizar como metodologia, **a investigação do tipo descritivo, de cariz quantitativo**, que permitisse estudar,

compreender e explicar a situação atual dos alunos sem NEE nas turmas do segundo ano do ensino secundário profissional numa escola pública com alunos com NEE. Para Fortin (2009) estes estudos limitam-se a discriminar um fenómeno ou um conceito relativo a uma população, de forma a estabelecer as características dessa população ou amostra. São procuradas as relações entre os conceitos, de modo a obter um perfil geral do fenómeno. Segundo Carmo e Ferreira (1998), a investigação descritiva inclui a recolha de dados para testar hipóteses ou responder a questões que lhe digam respeito, sendo, normalmente, esses dados recolhidos através de questionários, da realização de entrevistas ou por meio da observação direta. A informação recolhida pode dizer respeito a atitudes, opiniões e perceções, condições e procedimentos.

A investigação quantitativa é um método sistemático de recolha de dados observáveis e quantificáveis que permite obter resultados com o menor enviesamento possível. É baseada na observação de situações objetivas, que existem independentemente do investigador. A objetividade, a predição, o controlo e a generalização são características próprias desta abordagem. Este método tem assim como objetivo contribuir para o desenvolvimento e validação dos conhecimentos e também permite prever e controlar os acontecimentos (Fortin, 2009).

Foi com base na análise dos dados recolhidos e sua interpretação, sustentada na conceção teórica, que nos possibilitou estudar de forma mais profunda a problemática em questão e responder às questões de investigação.

1.5. SELEÇÃO DA AMOSTRA

Desta investigação fez parte uma população constituída por cinco turmas do ensino secundário profissional da Escola Secundária Afonso Lopes Vieira, com treze alunos com NEE, sendo assim, foi constituída a maior amostra possível, de quarenta e dois alunos sem NEE.

Para o efeito realizaram-se dois questionários no Google Forms, um para alunos com NEE e outro para os alunos sem NEE, que foram aplicados nas turmas e dos quais apenas foram analisados os dados das respostas dos alunos sem NEE, no total de quarenta e dois, a fim de dar resposta aos objetivos deste estudo. A recolha de dados dos questionários dos alunos com NEE foi feita a fim de fazermos uma breve caracterização dos alunos, recolhendo elementos como: turma, género, idade e problemática.

Optámos por desenvolver a nossa investigação com alunos do Ensino Secundário, uma vez que, com o alargamento da escolaridade até aos 18 anos, aprovado pela Lei n.º 85 de 2009, pretendíamos saber qual a perceção dos alunos sem NEE sobre as medidas educativas aplicadas aos alunos com NEE, neste nível de ensino.

A escolha da localização geográfica da escola, foi influenciada pelos seguintes aspetos: como critério principal, o facto da investigadora desenvolver nesta escola a sua atividade profissional, beneficiando de alguma facilidade nos procedimentos; de seguida, o facto da investigadora já ter sido professora da maior parte dos inquiridos e ter criado uma relação de empatia com os discentes, o que proporcionou alguma familiaridade com os sujeitos participantes no estudo e com a escola. Estes critérios correspondem àquilo que Bogdan e Biklen (1994), apelidam de cenário ideal para a investigação, pois permite ao investigador uma facilidade de acesso, bem como o estabelecimento de uma boa relação com os informantes o que proporciona a recolha de dados de acordo com os interesses da investigação. Está-se, portanto, na presença de uma **amostra de conveniência**. Segundo Carmo e Ferreira (2008), na amostragem por conveniência utiliza-se um grupo de indivíduos que esteja disponível ou um grupo de voluntários. Poderá tratar-se de um estudo exploratório cujos resultados obviamente não podem ser alargados à população à qual pertence o grupo de conveniência, mas do qual se poderão obter informações preciosas, embora não as utilizando sem as devidas cautelas e reservas.

Por outro lado, junte-se a toda a experiência profissional da autora, o facto de se encontrar na equipa da direção da escola e daí, considerarmos relevante conhecer a opinião dos alunos. Parece-nos assim, que esta opinião possa contribuir para uma reflexão metódica aquando da reestruturação de medidas a elencar nos documentos estruturantes da escola. Forma esta, que se propõe incentivar medidas de promoção de sucesso para todos os alunos, tendo em vista a elaboração do Projeto Educativo (PE), junto dos órgãos deliberativos da escola. Segundo Correia (2013) a liderança de uma escola é um dos fatores principais para a implementação de uma filosofia inclusiva. O órgão diretivo desempenha um papel crucial quanto ao envolvimento e à partilha de responsabilidades com todo o corpo educacional da escola no que concerne à planificação e à consecução dos objetivos que levam ao sucesso escolar de todos e de cada um dos alunos.

Seleccionámos as turmas do segundo ano do Ensino Profissional, por integrarem treze alunos com NEE e por isso beneficiarem de medidas educativas especiais no seu PEI, com exceção da medida da alínea e) Currículo Específico Individual.

Relativamente à amostra, apresenta-se de seguida a caracterização dos inquiridos no seguinte quadro (Quadro 1):

Quadro 1 – Caracterização dos alunos participantes no estudo.

Curso	Nº alunos/turma	Idade	Género		Nº alunos sem NEE	Nº alunos com NEE	Descrição da problemática
			Masc.	Fem.			
AI	11	16 a 20	0	11	4	7	Dificuldades aprendizagem ligeiras ou moderadas
AV	12	16 a 18	4	8	10	2	Problemas motores e dificuldades aprendizagem ligeiras ou moderadas
CM	8	16 a 20	2	6	7	1	Paralisia cerebral
DG	12	16 a 19	7	5	10	2	Surdez e Dificuldades aprendizagem ligeiras
EST	12	16 a 21	0	11	11	1	Dificuldades aprendizagem ligeiras
Total	55		12	43			

As idades dos participantes desta amostra estão compreendidas entre os 16 e os 21 anos, tendo a maioria dos alunos 17 e 18 anos. Dos 55 participantes, 13 têm NEE, tendo à data do estudo, um Programa Educativo Individual, ao abrigo do dec-lei 3/2008, e por isso, usufruindo de MEE. O número de alunos por curso/turma varia entre oito e treze alunos, agrupando, algumas destas turmas, nas disciplinas da componente geral do currículo.

Caracterização das turmas a que pertencem os alunos inquiridos, a partir dos questionários e dos PEI dos alunos com NEE:

Curso Apoio à Infância (AI) – a turma é constituída por 11 elementos do sexo feminino, 7 alunas com NEE, as 4 restantes representam a amostra dos alunos inquiridos nesta turma. Todas as alunas desta turma com NEE revelam dificuldades de aprendizagem ligeiras ou moderadas.

Curso Audiovisuais (AV) - a turma é constituída por 13 elementos, 4 rapazes e 9 raparigas, dos quais dois alunos com NEE, 11 alunos representam a amostra dos alunos inquiridos nesta turma. Os 2 alunos desta turma com NEE (um rapaz e uma rapariga) revelam, dificuldades de aprendizagem ligeiras ou moderadas, um deles tem problemas motores.

Curso Estética (EST) – a turma é constituída por 13 elementos do sexo feminino, 2 alunas com NEE, 11 alunas representam a amostra dos alunos inquiridos nesta turma. As 2 alunas desta turma com NEE revelam Dificuldades de aprendizagem ligeiras.

Curso Comunicação e Marketing (CM) – a turma é constituída por 8 elementos, 2 rapazes e 6 raparigas, das quais uma aluna com NEE, 7 alunos representam a amostra dos alunos inquiridos nesta turma. A aluna desta turma com NEE é portadora de deficiência (Paralisia Cerebral- parcial, com comprometimento cognitivo-motor).

Curso de Design Gráfico (DG) - a turma é constituída por 12 elementos, 7 rapazes e 5 raparigas, dos quais 2 rapazes com NEE, 10 alunos representam a amostra dos alunos inquiridos nesta turma. Esta turma é constituída por 1 aluno surdo e outro com dificuldades de aprendizagem ligeiras.

NOTA: A turma AI e EST juntam nas disciplinas da componente geral do curso.

A escolha do 2º ano do Ensino Profissional para a recolha dos dados para este estudo prende-se com o facto de ser um ano intermédio do curso, pelo que a maioria destes alunos frequentaram a escola no ano transato e voltarão ao mesmo contexto escolar no próximo ano letivo, o que poderá ser vantajoso para o estudo, uma vez que nos pode perspetivar uma atuação perante os resultados da investigação. Os cursos profissionais revelam-se uma proposta aliciante para muitos jovens que procuram completar a escolaridade obrigatória através de uma vertente mais prática e dentro das suas competências, aptidões bem como áreas de interesse. Assim, esta oferta formativa tem sido resposta para muitos alunos com NEE, que conseguem desta forma adquirir competências profissionalizantes e aptidões significativas que os ligam ao mundo do trabalho e à sociedade em geral.

2. METODOLOGIA DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

Tendo por base a problemática referida, o quadro conceptual em que ela assenta, a definição dos objetivos e a natureza da investigação, considera-se que o **questionário** é o instrumento ideal para recolha dos dados necessários.

Sendo assim, construiu-se um questionário, uma vez que não foi encontrado nenhum suscetível de ser utilizado tendo em conta o nível de ensino e a especificidade do tema. Desta forma, e para assegurar a sua qualidade, foi feito **um pré-teste** aplicado em dois contextos, o primeiro a um grupo de 7 alunos do 3ºciclo para testar a acessibilidade da linguagem utilizada. Um pré-teste, segundo Fortin (2009), consiste no preenchimento do questionário por uma pequena amostra que reflita a diversidade da população em estudo. O objetivo deste procedimento é o de verificar se as questões são bem compreendidas pelos inquiridos, uma vez que a interação entre o inquiridor e os inquiridos é indireta (Ghiglione & Matalon, 1997; Fortin, 2009).

No segundo contexto, e após algumas alterações feitas a partir de alguns constrangimentos sentidos aquando da aplicação ao grupo do 3º ciclo, foi aplicado novamente em modo de pré-teste, a um grupo de 9 alunos do segundo ano do curso profissional que ingressou no estágio e não estaria na escola aquando da aplicação do questionário. Através dos resultados foi possível adequar algumas perguntas e ao nível do vocabulário substituir algumas palavras por sinónimos mais específicos fazendo-se assim, pequenos ajustes no questionário. Segundo Ghiglione & Matalon, (1997), uma mesma mensagem deve ser lida e interpretada de igual forma por todos os indivíduos, devendo o questionário parecer uma troca de palavras tão natural quanto possível. Esta etapa foi de todo indispensável e permitiu proceder a correções ou alterações de perguntas ou estrutura do questionário, bem como resolver problemas imprevistos e verificar a redação e a ordem das questões (Fortin, 2009).

Após a aplicação do pré-teste e feitas as alterações finais, o questionário foi aplicado à amostra descrita, nas aulas de informática com a presença dos docentes da disciplina. Os docentes foram sempre colaborativos tendo acompanhado o processo de preenchimento dos questionários a fim de se assegurar a resolução de algum problema técnico que pudesse surgir. O inquérito dividiu-se em seis categorias de perguntas: 1. Perceção da Diferença; 2. Alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE); 3. Adaptação das aulas e apoio às matérias ensinadas nas aulas (Medidas Educativas Especiais – MEE); 4.

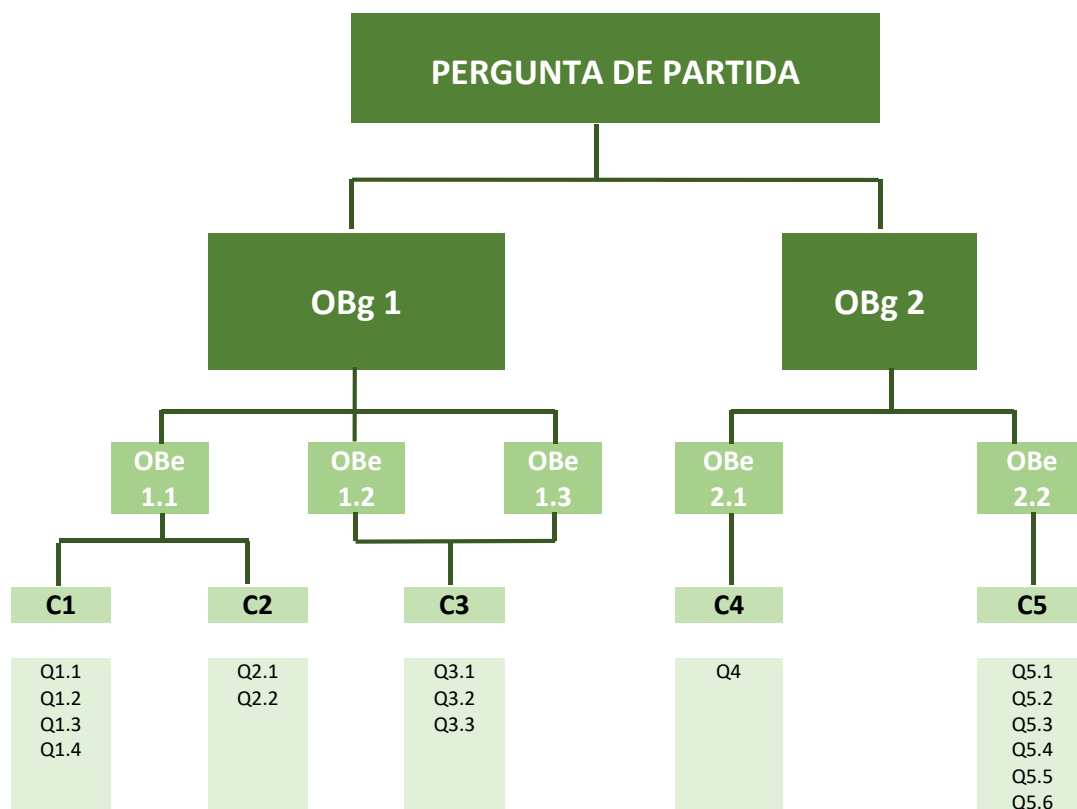
Pares - Visão do aluno sem NEE sobre os colegas com NEE e 5. Barreiras à inclusão e Competências Sociais. (Quadro 2- anexo 3)

Quadro 2- Estruturação do Questionário			
OBJETIVOS GERAIS (OBg)	OBJETIVOS ESPECIFICOS (OBe)	CATEGORIA (C)	Questionário (Q)
Caracterizar a amostra	Recolha de dados dos participantes	Identificação	Turma /Género/ Idade
OBg.1. Saber que entendimento fazem das MEE os alunos sem NEE.	OBe. 1.1. Conhecer a perceção dos alunos sem NEE em relação às incapacidades dos alunos com NEE.	C1. PERCEÇÃO DA DIFERENÇA	1.1. Há alunos com deficiência na tua turma?
			1.2. Qual o tipo de deficiências desses alunos?
			1.3. Quais destas deficiências conheces?
			1.4. Na tua opinião quais das seguintes são características de uma pessoa com deficiência:
	OBe.1.2. Conhecer a perceção dos alunos sem NEE em relação às MEE para os alunos com NEE;	C2. ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (NEE)	2.1. Um aluno com necessidades educativas especiais é um aluno: (seleciona as que consideras corretas)
			2.2. Consideras que os alunos com necessidades educativas especiais devem aprender: (indica apenas uma para cada tipo de deficiência apresentada)
OBe.1.3. Saber quais as MEE que são desconsideradas pelos alunos sem NEE;	C3. MEDIDAS EDUCATIVAS ESPECIAIS – (MEE) Adaptação das aulas e apoio às matérias ensinadas nas aulas	3.1. No quadro abaixo estão descritas algumas das medidas educativas especiais a que os alunos com necessidades educativas especiais têm direito em contexto de sala de aula. (indica a tua opinião)	
		3.2. Na tua turma, as medidas educativas especiais que são aplicadas aos alunos com necessidades educativas especiais são:	
		3.3. Existem medidas educativas para pessoas sem necessidades educativas especiais?	

<p>OBg.2. Saber se as MEE promovem a exclusão entre os alunos do ensino secundário</p>	<p>OBe.2.1. Observar as diferenças na participação entre alunos com e sem NEE;</p> <p>OBe.2.2. Identificar as barreiras à inclusão dos alunos NEE.</p>	<p>C4. PARES – visão do aluno sem NEE sobre os colegas com NEE</p>	<p>4. Durante as aulas, dentro da sala de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Faço facilmente amizade com um colega com NEE; -Sinto-me prejudicado pelo facto de ter um colega com NEE na turma; -As regras de disciplina são iguais para todos os alunos (incluindo os alunos com NEE); -Não faço amizade com colegas com NEE porque eles se "autoexcluem".
		<p>C5. BARREIRAS À INCLUSÃO e competências sociais</p>	<p>5.1. Consideras que as medidas educativas especiais como por exemplo, testes adaptados, diminuição do volume de trabalho, simplificação de perguntas num enunciado, maior duração do tempo dos testes, etc. podem criar mal estar entre os alunos da mesma turma?</p> <p>5.2. Ao receberes um teste, (numa situação onde houve testes adaptados) alguma vez sentiste que a nota dos teus colegas com NEE era injusta?</p> <p>5.3. Alguma vez fizeste comentários negativos em voz alta em relação à nota atribuída a um colega com NEE?</p> <p>5.4. Alguma vez ouviste comentários negativos em voz alta em relação à nota atribuída a um colega com NEE?</p> <p>5.5. As medidas educativas especiais devem ser apenas para os alunos com NEE?</p> <p>5.6. Gostarias de beneficiar de medidas educativas especiais?</p>

Para uma melhor leitura e estruturação desta análise elaborámos um esquema síntese do quadro 2, que nos orientou na resposta aos objetivos traçados.

ESQUEMA DE ENCADEAMENTO DAS PERGUNTAS EM FUNÇÃO DOS OBJETIVOS



OBg – Objetivo geral. **OBe** – Objetivo específico. **C** – Categoria. **Q** – Questão.

Figura 1- Esquema de encadeamento das perguntas segundo os objetivos.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos e interpretamos os resultados obtidos a partir dos questionários dos quais, posteriormente, se faz a discussão confrontando-os com resultados obtidos por outros investigadores consultados na revisão da literatura.

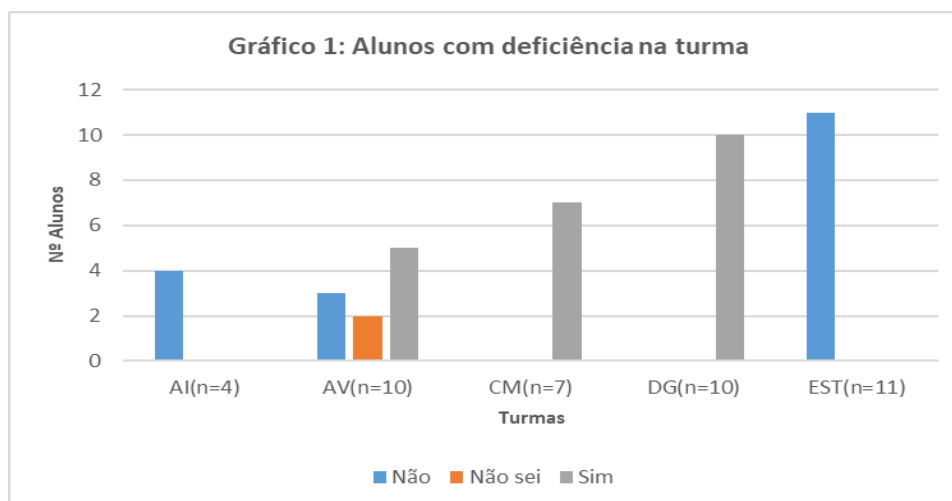
3.1 No sentido de dar resposta ao primeiro objetivo: *Saber que entendimento fazem das MEE os alunos sem NEE*, definimos três objetivos específicos (OBe):

- **(OBe.1.1.)** *Conhecer a percepção dos alunos sem NEE em relação às incapacidades dos alunos com NEE;*
- **(OBe.1.2.)** *Conhecer a percepção dos alunos sem NEE em relação às MEE.*
- **(OBe.1.3.)** *Saber quais as medidas que são desconsideradas pelos alunos sem NEE.*

Para estes três objetivos específicos definimos três categorias de perguntas: **(C1) Percepção da diferença** e **(C2) Alunos com Necessidades Educativas Especiais** e **(C3) Medidas Educativas Especiais (MEE)**, que passamos a analisar de seguida:

3.1.1 C1. PERCEÇÃO DA DIFERENÇA

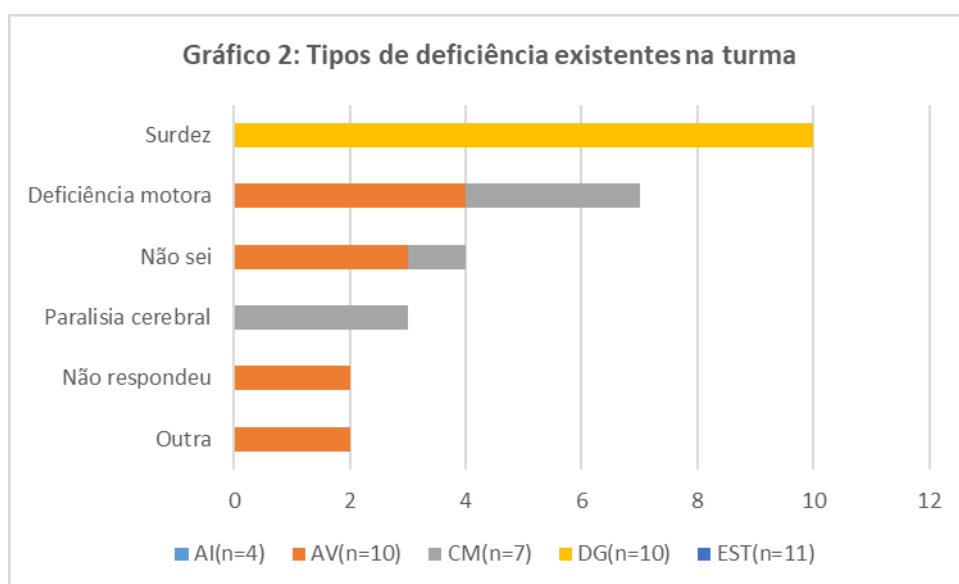
No que diz respeito ao OBe 1.1 começou-se por analisar as respostas relacionadas com a percepção da diferença. Para este efeito perguntou-se aos discentes se há alunos com deficiência na turma. O **gráfico 1** apresenta as respostas obtidas, diferenciadas por turma:



Em relação à primeira questão, registámos as seguintes respostas: 43% (n=18) dos alunos afirmam que não existem alunos com deficiência na turma; 5% (n=2) alunos afirmam não saber se existem alunos com deficiência na turma e 52% (n=22) afirmam existir alunos com deficiência na turma. Verificámos que as respostas a esta questão foram indicadoras de que a maioria dos alunos sem NEE, ou seja, aproximadamente metade do total da amostra, identifica a existência de casos de deficiência na turma. Contudo, o facto de 48% dos alunos inquiridos não considerarem existir alunos com deficiência na sua turma revela-nos que **os alunos reconhecem que nem todos os alunos com NEE são portadores de deficiência**, pois como podemos constatar na caracterização da amostra nas turmas AI e EST apenas existem alunos com dificuldades de aprendizagem sem terem, por isso, qualquer deficiência na opinião dos seus pares.

O facto de alguns alunos da turma AV desconhcerem a existência de deficiência na turma, onde existe um aluno com deficiência motora, poderá **sugere a presença de algum preconceito por parte dos alunos da turma em assinalarem a problemática do colega**.

No que diz respeito aos **tipos de deficiência**, inquirimos de seguida os alunos sobre as problemáticas existentes nas suas turmas. O **gráfico 2** demonstra-nos os resultados que a seguir se analisam:



Relativamente aos gráfico 2, na turma CM, 50% (n=3) dos inquiridos identificaram paralisia cerebral (num universo/turma CM de 7 alunos); nas turmas AV+CM=7 alunos identificam a deficiência motora (num universo/turma que se divide por duas turmas

distintas com total de 16 alunos), na turma DG, 100% (n=10) dos alunos identificam a surdez (num universo/turma de 10 alunos); Os alunos das turmas de AI e EST não identificaram qualquer tipo de deficiência nas suas turmas.

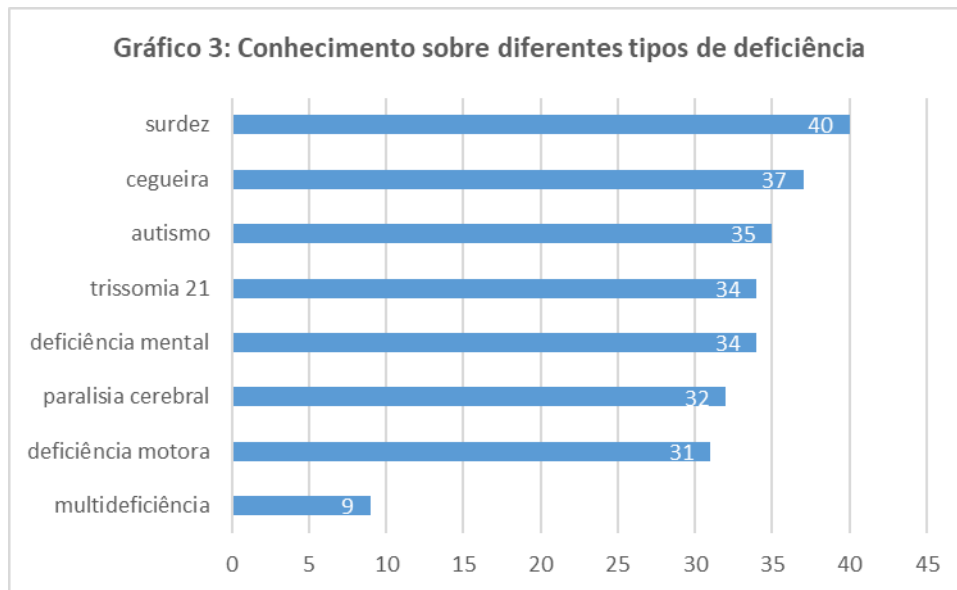
Assim, verificámos que dos 52% dos alunos (n=22) que afirmaram existirem alunos portadores de deficiência na turma, no gráfico 1, sabem identificar essas deficiências no gráfico 2.

Ao contrário do que inicialmente poderia parecer pelas respostas obtidas em cada turma, **os alunos cuja deficiência é mais visível são identificados com maior facilidade pelos pares**, no entanto, o desconhecimento de alguns tipos de deficiência levou-os a responder deficiência motora no caso da paralisia cerebral (o caso da turma CM). Assim, há uma grande heterogeneidade nas respostas o que mostra **não haver uma percepção concreta dessa problemática**, podendo esse desconhecimento causar alguma incompreensão na aceitação do outro.

Sendo que, 30% (n=3) dos alunos da turma AV desconsideraram os problemas motores de um dos seus colegas, não os identificando como tipo de deficiência, podemos concluir, à semelhança do gráfico 1, que poderá haver preconceito em relação à problemática do aluno com NEE.

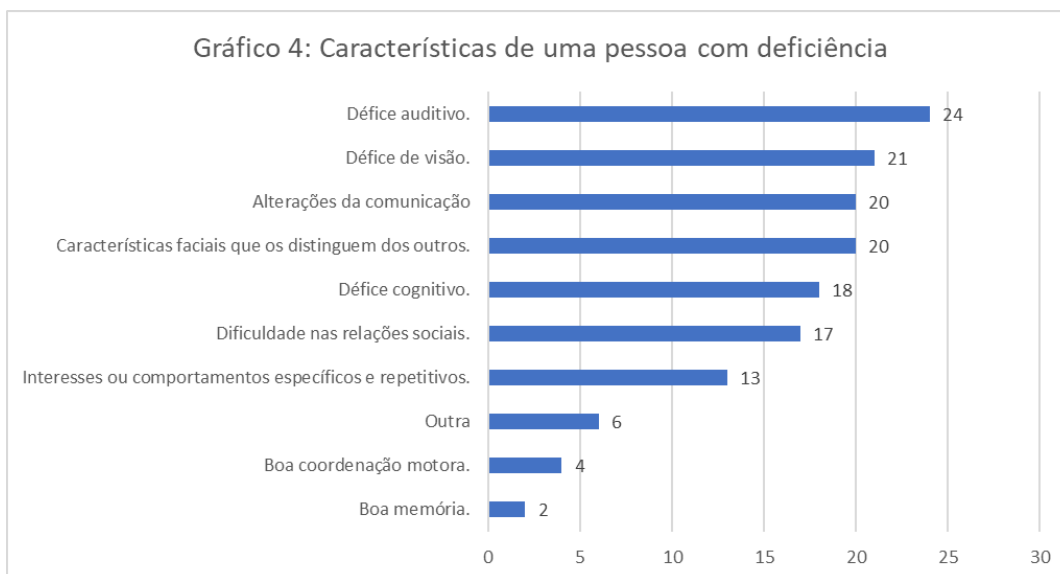
De referir que apenas 2 alunos (5%) dos alunos inquiridos responderam “outra”, o que nos permite concluir que os alunos desconsideram as dificuldades de aprendizagem (ligeiras, moderadas, graves) como sendo um tipo de deficiência visto que lhes era dada uma opção onde poderiam ter considerado outra problemática.

No que diz respeito aos **tipos de deficiência**, inquirimos os alunos sobre alguns tipos de deficiência mais conhecidos na sociedade, sabendo que alguns são realidades próximas com quem estabelecem algum tipo de contacto (direto ou indireto) no contexto escolar.



Deste modo, no **gráfico 3**, inquiriram-se os alunos sobre o conhecimento de vários tipos de deficiência, pelo que podemos constatar que dos 42 alunos que responderam ao questionário, uma média de 75% afirma conhecer os vários tipos de deficiência que lhes foram apresentados. No geral, **o tipo de deficiência perante a qual demonstraram maior desconhecimento foi a multideficiência** pois apenas 21% (n=9) dos alunos inquiridos diz conhecer essa problemática. Podemos assim concluir que a maioria dos alunos sem NEE se considera conhecedora dos tipos de deficiências apresentados, no entanto, essa parece-nos uma visão superficial e generalizada. Face à amplitude deste conhecimento, comparativamente aos resultados das questões anteriores, parece-nos que existem algumas contradições no que respeita a algumas deficiências ou que os alunos não conhecem bem as características das problemáticas existentes na turma e, por isso, a resposta a esta questão ter-se revelado uma resposta de conhecimento generalizado e não uma resposta de conhecimento em contexto real. Parece-nos, ainda assim, um entendimento óbvio por parte dos alunos do conceito que têm da deficiência.

No seguimento do nosso estudo, perguntámos aos alunos quais seriam, na sua opinião, características de uma pessoa com deficiência. Os resultados obtidos que a seguir se apresentam foram, mais uma vez, reveladores de um conhecimento generalizado das problemáticas.



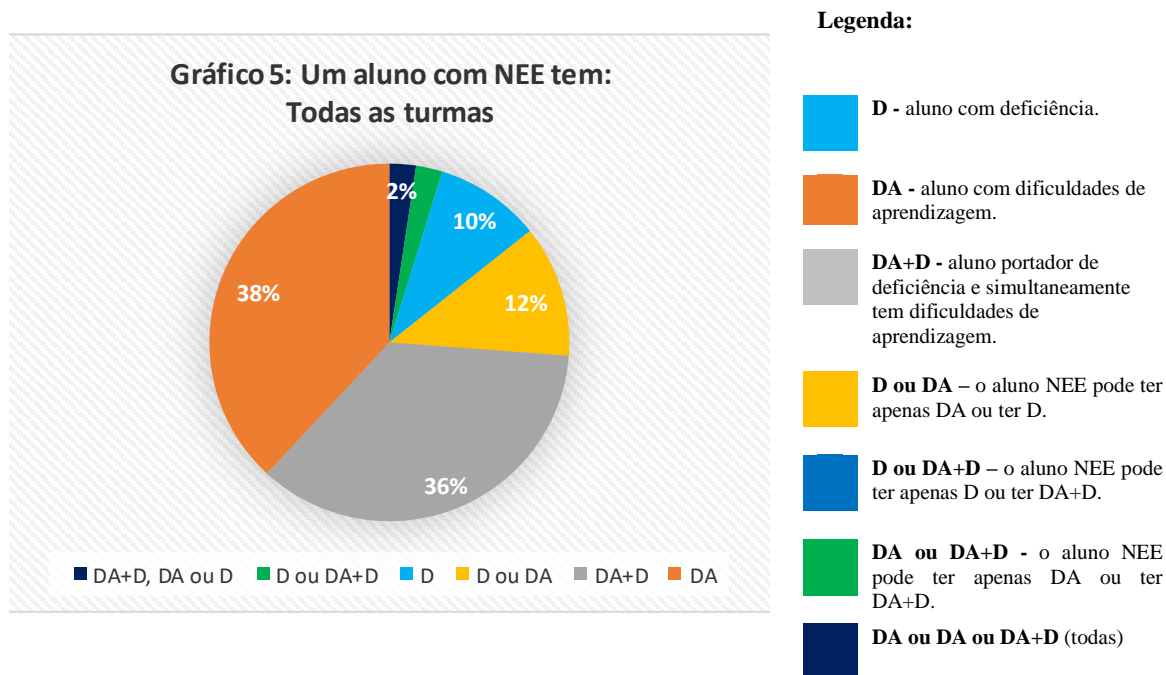
Quando questionados acerca das características das pessoas com deficiência que lhes são apresentadas no **gráfico 4**, os alunos inquiridos assinalaram déficit auditivo 57% (n=24); reconhecem o déficit de visão 50% (n=21); alterações da comunicação 50% (n=20); características faciais que os distinguem dos outros 50% (n=20); Boa coordenação motora 10% (n=4); Déficit cognitivo 48% (n=18); Boa memória 5% (n=2); interesses ou comportamentos específicos e repetitivos 31% (n=13); dificuldade nas relações sociais 40% (n=17).

Da análise dos dados obtidos é importante realçar que **em nenhuma das características apresentadas os alunos responderam na totalidade**, isto é, em nenhuma das situações há 100% de respostas assinaladas (n=42), embora todos tenham respondido e selecionado várias opções. Este facto contraria o anteriormente concluído de que os alunos identificam a deficiência dos colegas quando esta se torna visível.

Podemos assim concluir, relativamente à **percepção que os alunos sem NEE têm da diferença** que, a maioria dos alunos conhece os vários tipos de deficiências, contudo, têm alguma dificuldade em conhecer algumas características das problemáticas com que lidam no dia a dia no espaço escolar. Nesta análise constatámos também a existência de preconceito em relação à identificação do colega diferente.

3.1.2. C2. ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (NEE)

Ainda no que diz respeito ao OBe 1.1 foi nossa intenção saber que perceção têm os alunos sem NEE dos seus colegas com NEE, partindo do pressuposto de que os alunos com NEE podem ou não ser portadores de deficiência. Para o efeito perguntou-se aos alunos sem NEE que entendimento fazem de um aluno com NEE.

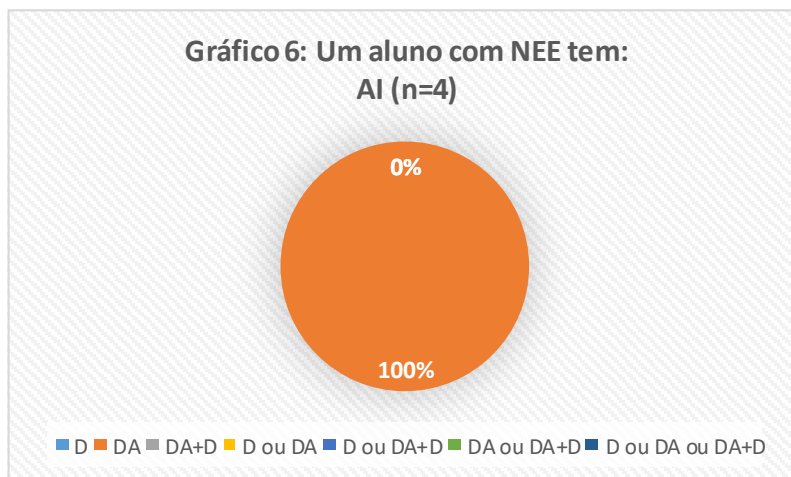


Partimos do princípio de que todas as opções estão/são corretas, pois um aluno com NEE pode ser um aluno caracterizado por apenas ter uma deficiência ou por ter apenas dificuldades de aprendizagem, mas também, pode ter as duas situações em simultâneo. Assim, constatámos que apenas um dos inquiridos assinalou as três opções como possíveis, 5 alunos consideram a hipótese de o aluno ser portador de uma deficiência ou de ter apenas dificuldades de aprendizagem.

Da análise efetuada podemos constatar a **falta de conhecimento que os alunos têm sobre as especificidades que caracterizam o aluno com NEE**. Embora grande parte dos alunos considere que um aluno com NEE tem dificuldades de aprendizagem, não há um consenso em relação ao universo dos alunos com NEE. Vejamos, assim, esta análise por turma para conseguirmos entender se a opinião dos alunos foi condicionada pelas problemáticas existentes nas turmas.

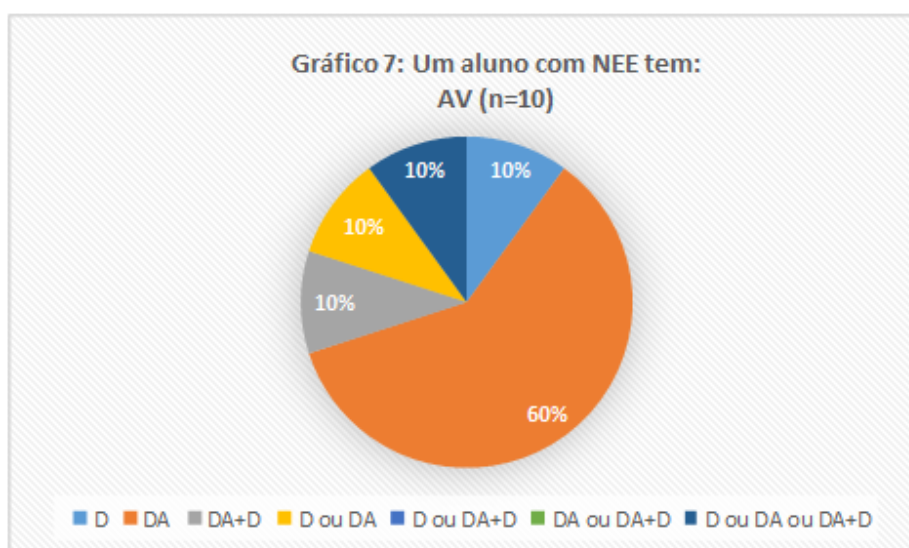
Da análise dos dados que a seguir apresentamos, constata-se que há uma tendência relativamente ao contexto turma, isto é, os alunos associam a sua opinião à realidade com que têm maior proximidade.

No que respeita ao contexto da turma AI (Gráfico 6), verificámos o seguinte:



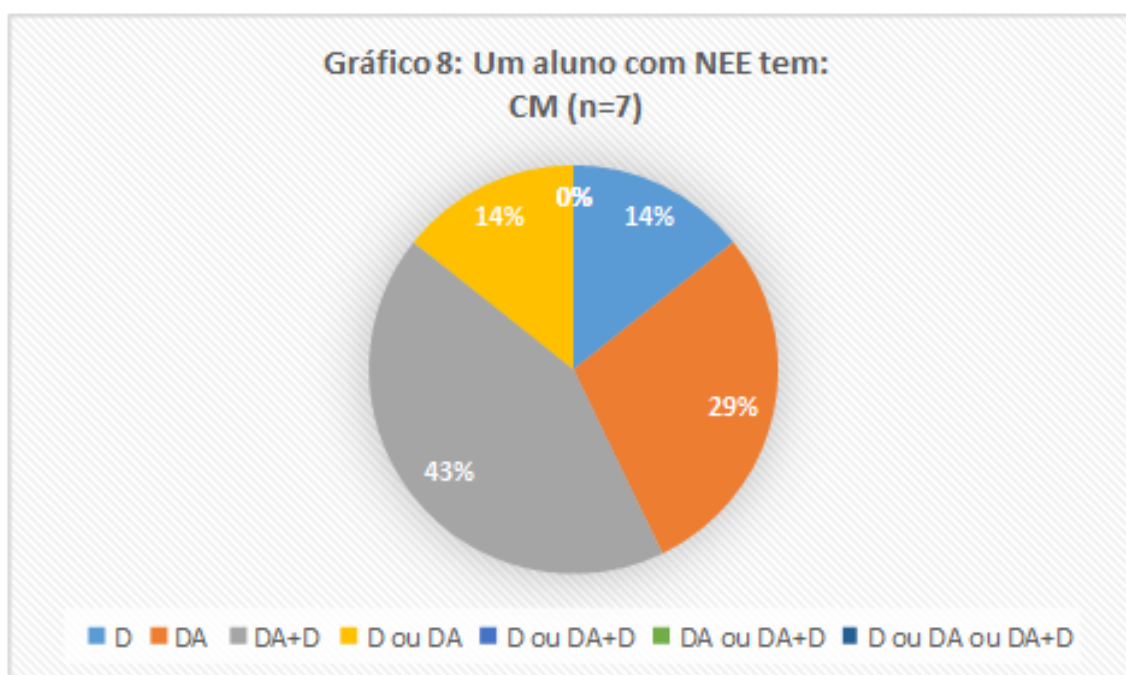
Na turma AI (Gráfico 6), por exemplo existem 7 alunas com NEE com dificuldades de aprendizagem, torna-se evidente que, quando 100% das alunas inquiridas assinalam a opção, “dificuldades de aprendizagem”, não contemplando mais nenhuma das opções, estamos perante a condicionante do modelo da turma que frequentam. Saliente-se de seguida, a heterogeneidade dos gráficos das restantes turmas, que refletem uma diversidade de respostas que nos deixa perceber, mais uma vez, a falta de informação que os alunos têm em relação aos alunos com NEE.

Nos resultados da turma AV (Gráfico 7) constatámos que:



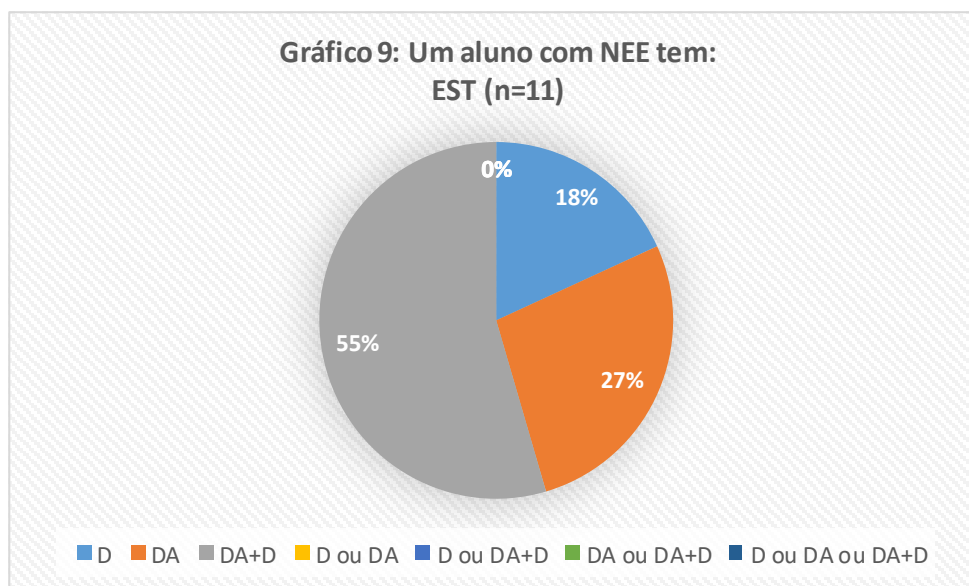
Constatámos que 60% dos alunos consideram que os alunos com NEE, apenas têm dificuldades de aprendizagem e que os restantes 40% se dispersam nas outras opiniões. Face ao contexto da turma, os alunos com NEE revelam ambos DA e um tem também problemas motores, parece-nos que os problemas motores do colega não causam grande impacto na turma, sendo uma particularidade que desconsideram para a aquisição das aprendizagens neste caso em particular, como temos vindo a constatar.

No que respeita ao contexto da turma CM (Gráfico 8), verificámos o seguinte:



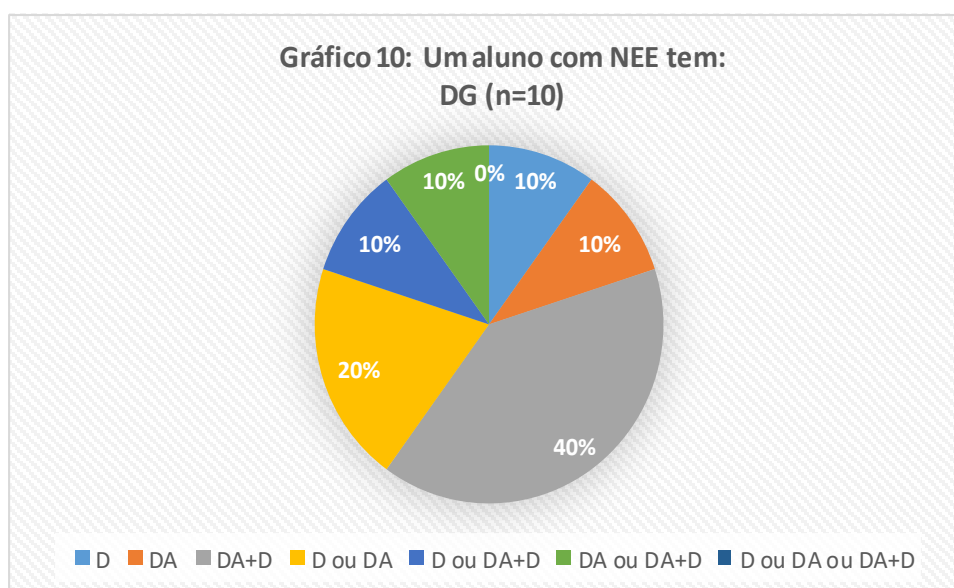
Há uma aluna com paralisia cerebral, problemática que se revela em problemas motores e em problemas de aprendizagem. Perante este cenário, é importante perceber que os resultados incidem maioritariamente nas dificuldades de aprendizagem e na deficiência. De qualquer forma, 1/3 dos alunos consideram que um aluno com NEE tem apenas dificuldades de aprendizagem, o que nos sugere que, para o aluno sem NEE, o problema incide sobre as aprendizagens e não em qualquer outra particularidade do sujeito.

No que respeita à turma EST (Gráfico 9), a análise dos dados revelou-nos que:



A maioria dos alunos inquiridos (55%) considera que um aluno com NEE tem DA e simultaneamente é portador de deficiência. Perante o contexto turma, estes resultados não seriam espectáveis pois a turma apenas tem duas alunas com dificuldades de aprendizagem ligeiras. Ao verificarmos os resultados anteriores referentes a esta turma, saliente-se que nenhuma aluna considerou as DA como deficiência, assim, à luz destes resultados podemos concluir que **os alunos da turma que foram inquiridos não consideram as suas colegas como sendo alunas com NEE.**

No contexto da turma DG (Gráfico 10), os resultados apontam-nos o seguinte:



, mais uma vez, para a realidade de sala de aula. Assim, há na turma um aluno surdo e outro com DA ligeiras, ao contrário do que seria espectável, os resultados evidenciaram-se sobre as DA+D. Estes resultados parecem revelar-nos **alguma confusão em torno da problemática dos alunos com NEE**, pois a opção mais escolhida pelos alunos foi, de facto, a existência cumulativa de DA e deficiência. Conforme constatámos todos os alunos da turma identificaram o aluno surdo, identificam também significativamente a opção DA ou D, o que nos parece mais coerente com a realidade da turma. Recordemos que a questão não foi inicialmente elaborada em função do contexto turma, mas que idealmente os alunos respondem em consonância com o contexto em que estão inseridos.

Da análise efetuada, saliente-se a relevância que os alunos dão às dificuldades de aprendizagem reconhecendo, na sua maioria, a deficiência como uma particularidade de um indivíduo, desconsiderando-a positivamente quando às aprendizagens diz respeito.

No seguimento do nosso estudo, questionámos os alunos sem NEE sobre o que os alunos com NEE devem aprender. Desta forma, separámos a informação quanto ao tipo de problemática para conseguirmos clarificar a perceção dos inquiridos. Após a análise dos dados recolhidos optámos por apresentar um quadro (Quadro 3) que tem por objetivo resumir essa informação. Assim, a análise estatística que decidimos fazer incidiu sobre a moda por categoria de problemática.

Quadro 3– Questão 2.1. Os alunos com NEE devem aprender:

Alunos com NEE (Problemática)	As mesmas matérias do currículo		As mesmas matérias do currículo tendo em conta as suas dificuldades		Matérias diferentes com um currículo escolar próprio		Apenas competências sociais		Não sei		Não respondeu		Total Alunos inquiridos n total
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Trissomia 21	6	14%	9	21%	19	45%	0	0%	7	17%	1	2,4%	42 (100%)
Autismo	1	2,4%	14	33%	15	36%	2	5%	8	19%	2	5%	42 (100%)
Surdez	16	38%	20	48%	3	7%	1	2,4%	1	2,4%	1	2,4%	42 (100%)
Cegueira	9	21%	23	55%	3	7%	3	7%	3	7%	1	2,4%	42 (100%)
P. cerebral	0	0%	10	24%	11	26%	11	26%	9	21%	1	2,4%	42 (100%)
Probl. motores	14	35%	11	28%	8	20%	3	8%	2	5%	2	5%	40 (100%)
DA graves	1	2,4%	14	33%	20	48%	3	7%	2	5%	2	5%	42 (100%)
DA leves	25	60%	9	21%	6	14%	0	0%	1	2,4%	1	2,4%	42 (100%)
Probl. Comport.	14	33%	19	45%	4	10%	2	5%	2	5%	1	2,4%	42 (100%)

n= número de respostas obtidas.

Da análise dos resultados do quadro 3 acima apresentado, podemos verificar que os alunos com problemas motores, bem como aqueles que têm DA ligeiras, devem, na opinião dos seus colegas, “aprender as mesmas matérias do currículo” que os alunos sem NEE, o que revela a desconsideração destas incapacidades (de aprendizagem) por parte dos alunos sem NEE. À semelhança dos resultados apresentados nos gráficos 1 e 2, em que os alunos não consideram importante assinalar a problemática dos colegas, podemos constatar que grande parte dos alunos sem NEE desconsidera as incapacidades (de aprendizagem) dos colegas com estas problemáticas.

No que respeita à aprendizagem das “mesmas matérias do currículo tendo em conta as suas dificuldades”, aproximadamente metade dos alunos sem NEE considera os alunos com défice de audição e défice de visão, bem como, os problemas comportamentais associados à hiperatividade. Parece-nos, desta análise, que os resultados se reportam àquilo que vivem em contexto real, pois os recursos materiais e humanos associados aos alunos surdos e aos alunos cegos são muito concretos e têm maior visibilidade.

Como podemos verificar, grande parte dos alunos sem NEE considera que os alunos com problemáticas com maior comprometimento cognitivo, como é o caso da trissomia 21, do autismo e das DA graves, devem aprender “matérias diferentes com um currículo escolar próprio”. Comparando estes resultados com os do gráfico 3, em que os alunos mostram um conhecimento alargado dos tipos de deficiências, constatamos alguma contradição das conclusões anteriores relativas a um conhecimento generalizado das deficiências, pois os alunos sem NEE mostram a sua perceção daquilo que os seus colegas com NEE devem aprender, assim como, no que respeita a problemáticas mais severas, pois cerca de 50% dos alunos considera que é importante fazer aprendizagens mesmo que para isso, seja tido em conta um currículo escolar próprio.

Por outro lado, a **falta de consenso em relação à paralisia cerebral, é demonstrativa do desconhecimento desta problemática por parte dos inquiridos**. Temos vindo a verificar ao longo deste estudo a existência de uma divisão nas opiniões, sendo que nesta questão a percentagem da opção “não sei” (21%) é significativa.

No que diz respeito ao desconhecimento dos alunos inquiridos sobre o que os colegas devem aprender, constatámos que na coluna “não sei”, para além dos 21% da paralisia cerebral, os resultados apontam a trissomia 21 (17%) e o autismo (19%) como aquelas que os alunos mais desconhecem. Assim, **podemos concluir que o desconhecimento dos alunos está presente em quase todas as problemáticas cognitivas**.

Da reflexão em torno dos dados verificámos que os alunos sem NEE consideram que **todos os alunos devem fazer aprendizagens**. Considerando a variável, “apenas competências sociais”, podemos verificar valores quase residuais, o que revela uma perceção sobre as incapacidades dos alunos com NEE.

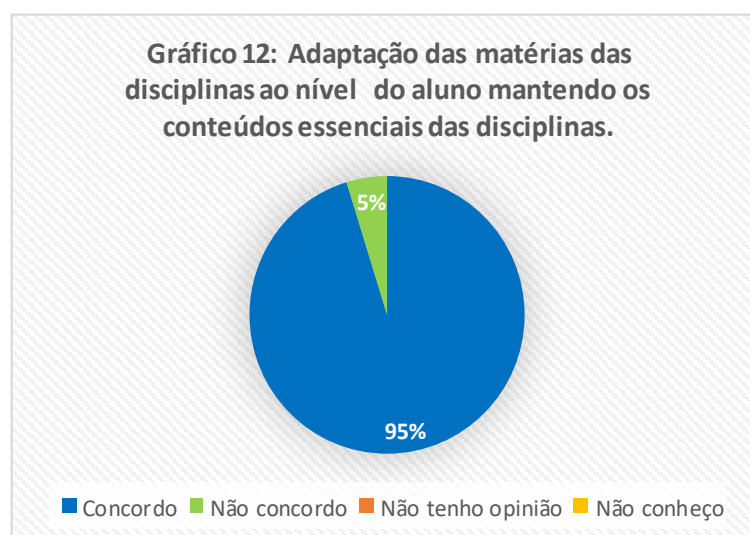
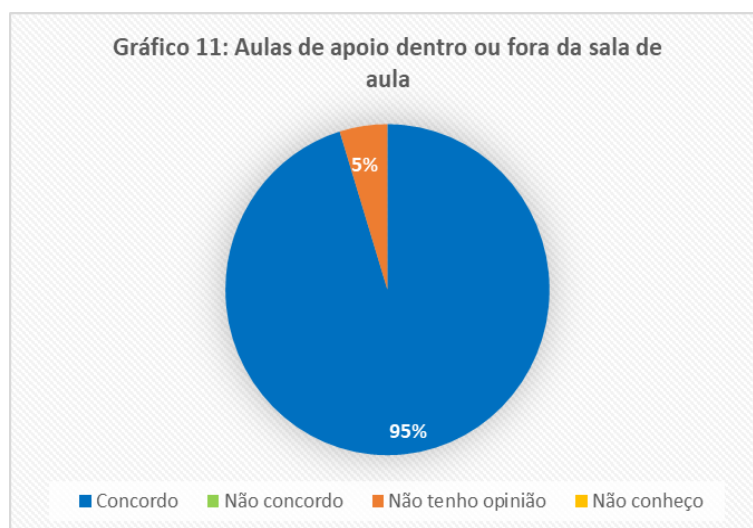
Podemos assim concluir que, relativamente àquilo que os alunos sem NEE consideram que os colegas com NEE devem aprender, é expresso que a maioria dos alunos pensa que todos os alunos devem fazer aprendizagens, mesmo nos casos em que as problemáticas são mais severas ou acentuadas. De salientar que os resultados obtidos para a opção “apenas competências sociais” são quase irrelevantes o que pode ser revelador duma maneira diferente de ver a escola e a inclusão dos alunos em sala de aula.

Desta forma damos resposta ao objetivo específico 1.1, que pretendia “Conhecer a perceção dos alunos sem NEE em relação às incapacidades dos alunos com NEE”. Assim, da análise dos dados pudemos constatar que, a maioria dos alunos sem NEE, demonstra conhecer as problemáticas dos colegas com NEE. Porém, algumas questões são ainda desconsideradas por uma parte significativa que não identifica os colegas com NEE ou mesmo com alguma deficiência. Contudo, deve salientar-se o facto de reconhecerem que os alunos com NEE devem fazer aprendizagens dentro das suas possibilidades e capacidades. Desta reflexão concluímos que, embora numa expressão residual, ainda existem questões ligadas ao preconceito e à desconsideração das problemáticas dos colegas aliadas ao desconhecimento acentuado de uma parte dos alunos relativamente ao enquadramento dos alunos nas NEE.

3.1.3. C3. Medidas Educativas Especiais (MEE)

Dando continuidade ao nosso estudo, procurámos dar resposta aos OBe 1.2 e OBe 1.3, criando uma categoria de perguntas (C3) que nos permitisse **conhecer a perceção dos alunos sem NEE em relação às MEE** e, conseqüentemente, **quais das medidas eram por eles desconsideradas**.

Assim, inquirimos os alunos sobre as adaptações e o apoio às matérias ensinadas nas aulas de uma forma generalizada, isto é, a questão que se põe não se resume ao contexto/turma, apresentando de seguida os resultados:

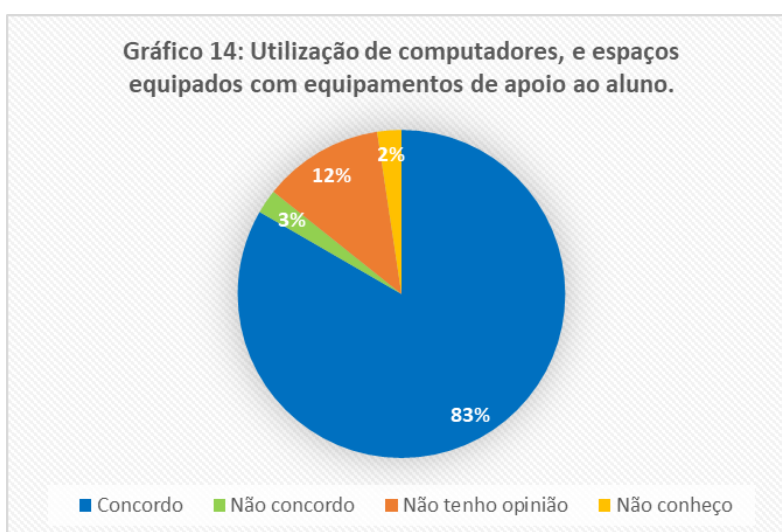
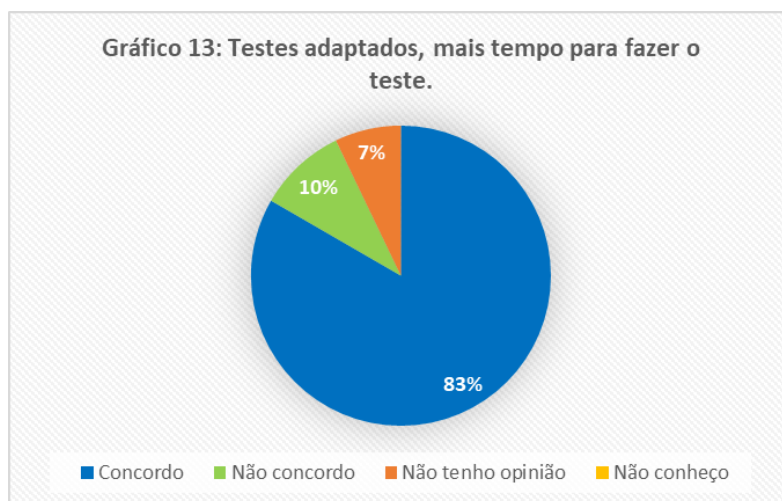


No que respeita às medidas de apoio disponíveis para os alunos com NEE, pudemos constatar que a maioria dos alunos inquiridos concorda com a aplicação das MEE que foram apresentadas no questionário.

As opções “aulas de apoio dentro e fora da sala de aula” e “adaptação das matérias das disciplinas ao nível do aluno mantendo os conteúdos essenciais das disciplinas”, obtém 95% (n=40) da concordância dos alunos inquiridos, verificando-se nas opções “testes adaptados”, “mais tempo para fazer o teste” e “utilização de computadores e espaços equipados com equipamentos de apoio ao aluno” a concordância de 83% (n=35).

Saliente-se que, embora represente um valor residual, a percentagem de alunos que respondeu “não concordo” nas diversas opções apresentadas, é na opção “testes adaptados” que essa expressão se torna mais significativa. Constatou-se também que os

valores representativos de desconhecimento ou falta de opinião têm uma representação de 10% (n=4) e 7% (n=3) respetivamente, o que representa valores muito residuais. No entanto, não podemos descurar o facto das turmas terem um número reduzido de alunos e que esta tendência de oposição se revelou mais numas turmas do que noutras mediante as problemáticas apresentadas.

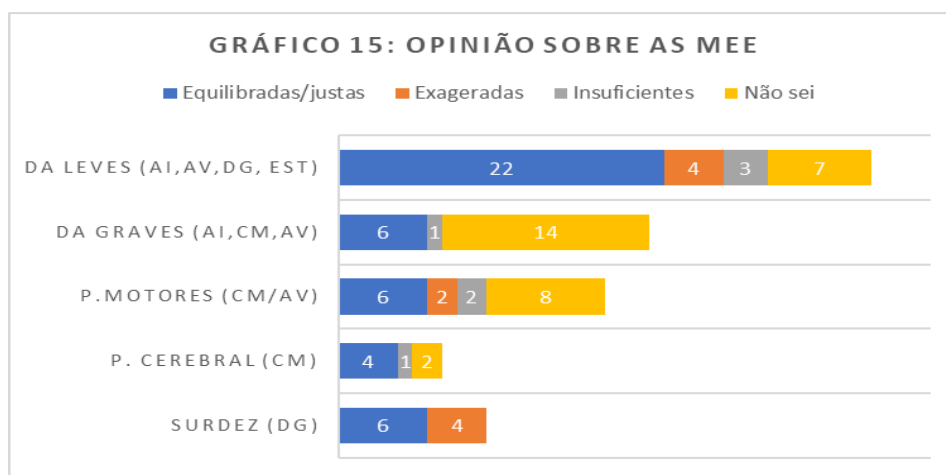


Das opções aplicadas nesta questão podemos ainda concluir que apenas um aluno refere não conhecer a opção “utilização de computadores e espaços equipados com equipamentos de apoio ao aluno” e que 11% (n=5) diz não ter opinião sobre esta opção, o que pode revelar algum desconhecimento sobre o funcionamento da medida.

Assim, podemos concluir que a maioria dos alunos sem NEE, numa expressão de aproximadamente **90% que representam a amostra da população daquele contexto escolar, conhecem as MEE aplicadas aos colegas com NEE**. Podemos ainda constatar

que a falta de conhecimento mais aprofundado sobre algumas medidas se reflete na opção “não tenho opinião”.

Ainda nesta categoria de perguntas, quisemos saber se os alunos no contexto/turma consideravam as medidas aplicadas aos colegas equilibradas, exageradas ou insuficientes, para podermos confrontar estes resultados com os anteriormente obtidos.



Da análise dos dados podemos constatar dois grandes grupos de opinião: um que considera as MEE “equilibradas e justas” e outro que demonstra desconhecimento sobre as MEE. Deste modo, verificámos que os alunos inquiridos de um modo geral, consideram “equilibradas e justas” as MEE aplicadas na sua turma face às problemáticas existentes. Comparando estes resultados com os da questão anterior, constatámos que estes são semelhantes, pois, **para além de concordarem com a aplicação das várias MEE, também as consideram justas e equilibradas.** Ainda assim, da análise do **gráfico de 15**, constatou-se, em determinados contextos/turma, que alguns alunos consideram as **MEE exageradas ou insuficientes.** Justifica-se assim, uma análise mais atenta destes dados pois se por um lado, os alunos concordam com as medidas, por outro, percebemos que existem alguns alunos que consideram as medidas exageradas, pelo que, em contexto grupo/turma essa expressão é relevante face a estarmos perante um número reduzido de alunos por turma.

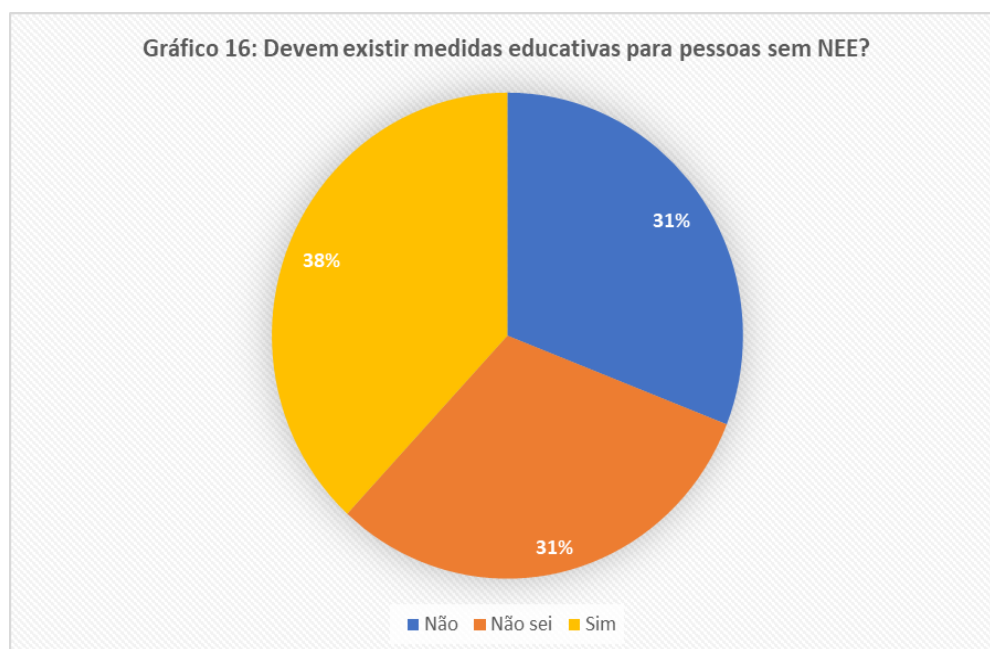
Dando continuidade à análise dos dados do **gráfico 15** podemos verificar que a opção “não sei” parece ser significativa e que corrobora a nossa constatação ao longo deste estudo, de um valor expressivo do desconhecimento relativo ao aluno com NEE. Comparando os resultados do **gráfico 15** com os do **quadro 3**, constatámos que para a problemática **DA graves** (que os alunos sem NEE dizem existir nas suas turmas) o

desconhecimento é maior e talvez por isso, 48% dos alunos considerou que esses alunos devem ter um currículo escolar próprio.

No que respeita à problemática da **surdez**, verificámos para um universo de 10 alunos, que 4 consideram as **medidas exageradas**. Esta constatação pode estar relacionada com o facto de o aluno surdo ter algumas aulas em sala à parte. Se reportarmos ao início da análise dos dados no **quadro 3**, quando questionados sobre as matérias a aprender, a maior parte dos alunos considerou que os colegas surdos devem aprender “as mesmas matérias do currículo” e uma grande parte dos alunos inquiridos consideraram que devem aprender “as mesmas matérias tendo em conta as suas dificuldades”, o que vem confirmar a coerência do parâmetro “equilibradas/justas” para a maioria dos inquiridos.

No que diz respeito aos alunos com **paralisia cerebral**, mesmo tendo demonstrado algum desconhecimento inicial sobre essa problemática, 57% (n=4) alunos num universo/turma de 7 alunos, consideraram que as medidas aplicadas se revelaram **equilibradas e justas** e 28% (n=2) consideraram que as MEE são insuficientes sendo de referir que nenhum aluno considerou as medidas exageradas.

De seguida questionámos os alunos sobre se **devem existir MEE para pessoas sem NEE**, da análise dos dados verificámos os resultados apresentados no gráfico 16:



Pela leitura que podemos fazer do gráfico 16, verificamos que os resultados são muito heterogéneos, pois constata-se uma divisão quase equitativa dos resultados. Deste modo,

podemos concluir que embora a maioria dos inquiridos considere que as medidas devem ser só para alunos com NEE, não é uma maioria significativa pois o peso das outras opções torna-se considerável. À semelhança da análise feita anteriormente, estes resultados são demonstrativos de alguma “**confusão**” e falta de informação que possa existir em relação às MEE entre os alunos.

Daquilo que temos observado da leitura dos dados, os alunos reconhecem a diferença, reconhecem também que um aluno com NEE pode não ser portador de deficiência, e que havendo essa condicionante esta pode não constituir um obstáculo para a aprendizagem; reconhecem que todos os alunos no geral devem fazer aprendizagens, sejam elas das mesmas matérias ou de matérias diferenciadas, ou mesmo com currículos diversificados. Parece-nos que é neste entendimento que faz sentido analisar os resultados do gráfico 16, pois os alunos inquiridos ao considerarem a possibilidade de MEE para alunos sem NEE estão a considerar também que possam existir medidas ajustáveis a todos os alunos. De salientar o facto do desconhecimento ser novamente significativo: um terço dos alunos respondeu “não sei”, o que nos leva a confirmar as conclusões anteriores sobre **a acentuada falta de informação que os alunos têm sobre as necessidades educativas especiais.**

Nesta análise pensamos ter dado resposta ao primeiro objetivo geral que pretendia saber qual o entendimento dos alunos sem NEE sobre MEE. Para isso, foi fundamental saber o entendimento que fazem da diferença e da identificação dos seus pares com NEE, daquilo que estes alunos aprendem e do entendimento das MEE. Assim, constatámos que os alunos inquiridos têm uma boa perceção dos pares, conhecem as suas incapacidades, vendo com naturalidade a presença dos colegas com NEE dentro da sala de aula, tendo assim, a perceção de que a aprendizagem é para todos os alunos, mesmo aqueles portadores de deficiência.

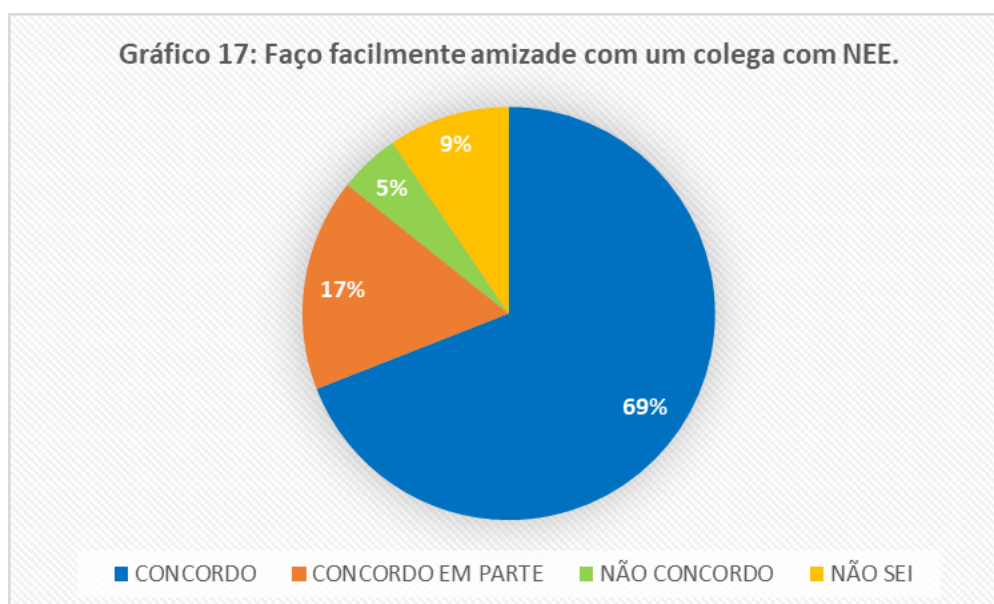
Pudemos ainda, concluir que existe um número acentuado de alunos que desconhece a realidade dos alunos com NEE e que esse facto poderá causar algum desconforto no contexto/turma. Concluimos também, que há um número residual de alunos que não concorda com as MEE e que as considera exageradas, podendo por em causa o bem-estar dos colegas dentro da sala de aula. Parece-nos importante estudar estas pequenas franjas, disseminando práticas de sensibilização/informação a todos os alunos para que possam

fazer um melhor entendimento não só do outro, mas também, de si próprios em sociedade.

3.2. No seguimento do nosso estudo, relativamente ao segundo objetivo geral, quisemos saber se as MEE promovem a exclusão entre os alunos do ensino secundário. Assim, definimos dois objetivos específicos, que visam observar as diferenças na participação entre alunos com e sem NEE (OBe 2.1) e identificar as barreiras à inclusão dos alunos NEE (OBe 2.2), para esse efeito definimos as seguintes categorias de perguntas no nosso questionário: C.4. Pares e C.5. Barreiras à inclusão e competências sociais.

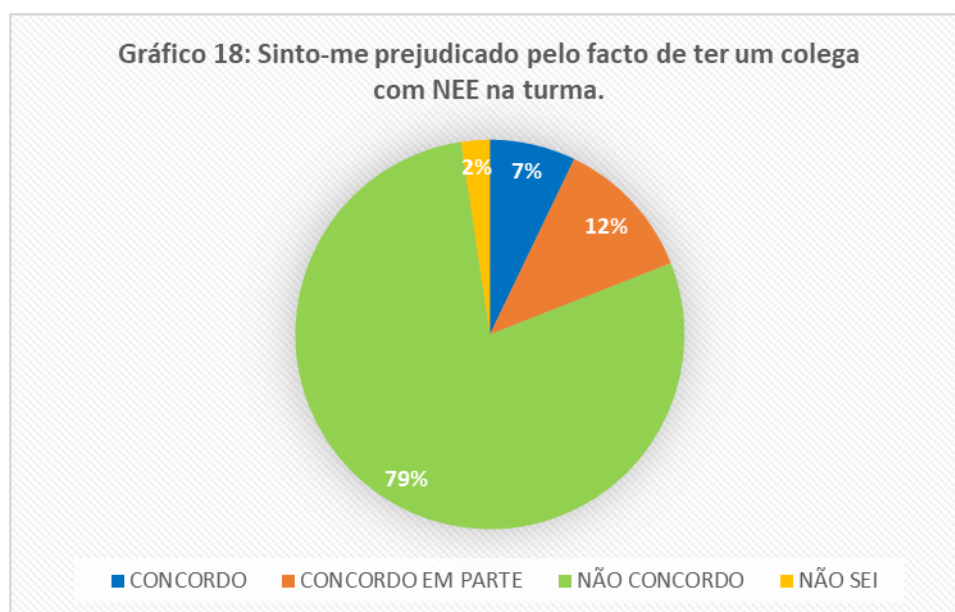
3.2.1. C.4. Pares - Visão do aluno sem NEE sobre o relacionamento com os alunos com NEE.

Nesta questão quisemos saber como o aluno sem NEE se relaciona com os colegas com NEE dentro da sala de aula. Assim, obtivemos os seguintes resultados:

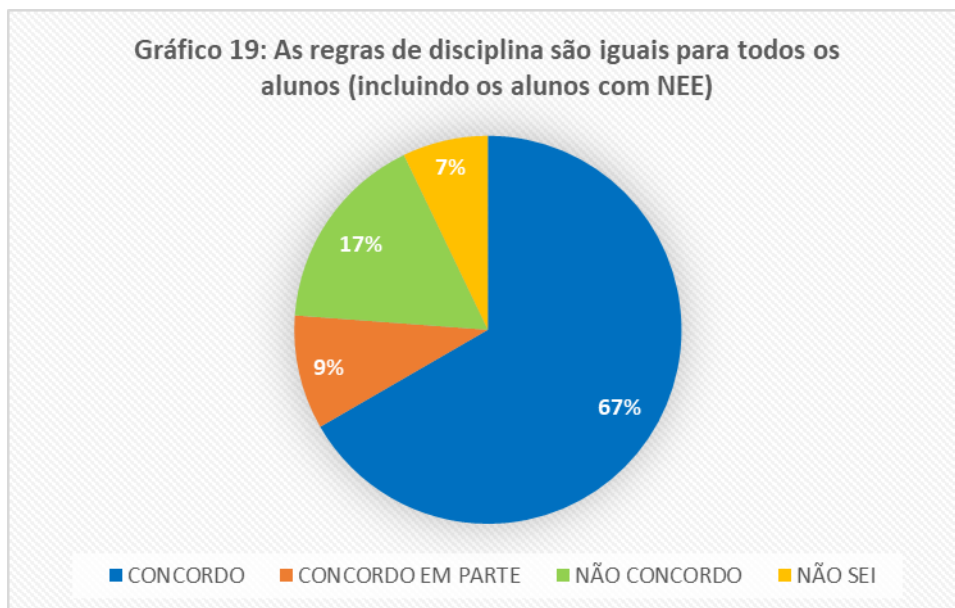


Da análise dos resultados do **gráfico 17**, quando questionados sobre se fazem facilmente amizade com os colegas com NEE, embora a maioria dos inquiridos estabeleça facilmente amizade com o colega (69%), verificamos que há uma heterogeneidade nas

escolhas dos restantes 31% dos alunos inquiridos o que significa que esta questão não reúne o consenso que, à partida, se poderia antever. Parece-nos que a percentagem de alunos que responderam “concordo em parte” é significativa, “não concordo” e “não sei” é bastante significativa e deve propor uma reflexão sobre a integração dos alunos NEE nas turmas. Estes resultados podem igualmente refletir as barreiras à comunicação do aluno com NEE.

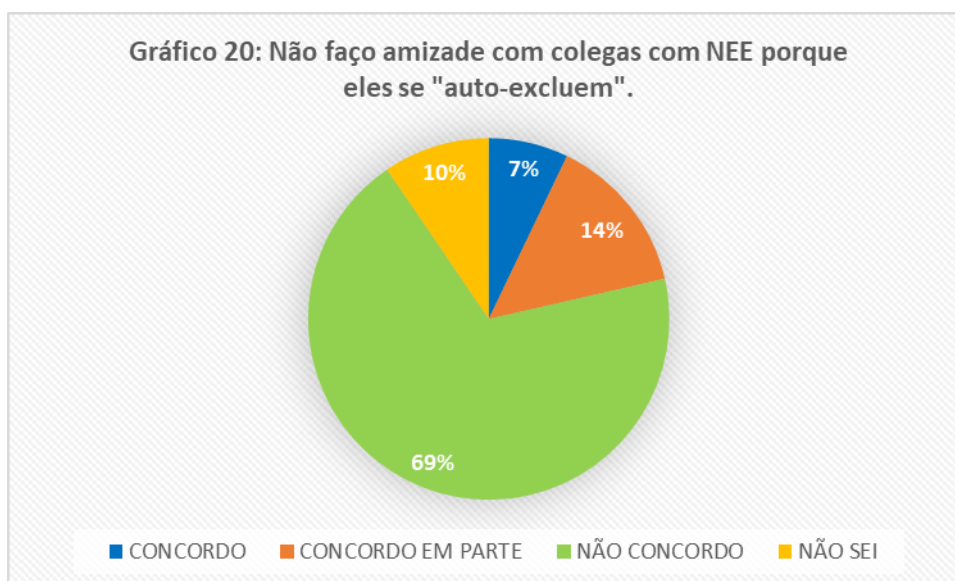


De seguida, à questão “sinto-me prejudicado por ter um colega com NEE na turma”, verifica-se que 12% dos alunos revela sentir-se prejudicado com a presença do colega com NEE na turma. Saliente-se o facto de nenhum dos alunos com NEE das turmas deste estudo revelarem perturbação ao nível do comportamento, o que pode revelar que este prejuízo tenha a ver com outras questões que, como temos vindo a verificar, poderão relacionar-se com a maneira como os colegas são avaliados. Podemos concluir, da análise do gráfico 18, que 21% dos alunos têm uma atitude demonstrativa de alguma incompreensão do colega com NEE. Deste modo, impõe-se a reflexão em torno da pouca informação e da implementação de práticas de sensibilização para as relações interpessoais no contexto escolar.



Relativamente, ao **gráfico 19**, a maioria dos alunos sem NEE, 67% (n=28) considera que as regras de disciplina são iguais para todos os alunos (incluindo os alunos com NEE), contudo, devemos atender aos 9% (n=4) que concordam em parte, bem como os 17% (n=7) que não concordam. Desta análise verificamos que cerca de 1/3 dos alunos inquiridos escolheu outras opções, podendo-se assim concluir que uma parte significativa dos alunos sem NEE considera que os colegas com NEE poderão ter um tratamento diferente em relação às regras de disciplina em sala de aula.

Os resultados obtidos no **gráfico 20** demonstram que maioria dos alunos sem NEE faz amizade com os colegas com NEE.



Confrontando os resultados do **gráfico 20** com os do **gráfico 17**, onde se perguntava se os alunos fazem facilmente amizade com os colegas com NEE, esta tendência mantém-se, pois, os resultados são semelhantes. No entanto, devemos salientar a persistência de cerca de 1/3 dos alunos sem NEE que é reveladora de outras opiniões discordantes e de desconhecimento.

Da reflexão em torno dos dados analisados pensamos ter dado resposta ao OBe 2.1 ao observar as diferenças na participação entre os alunos. Assim, concluímos que a maioria dos alunos faz facilmente amizades com os seus colegas com NEE, havendo porém cerca de 30% dos alunos da nossa amostra que revelam opiniões discordantes ou de desconhecimento. Parece-nos, ainda assim, que cerca de 1/3 dos alunos é uma população significativa face ao todo e, por isso, deve merecer uma atenção especial por parte de todos os intervenientes no contexto escolar - pais/encarregados de educação, professores, órgão de gestão, assistentes operacionais, alunos, etc.

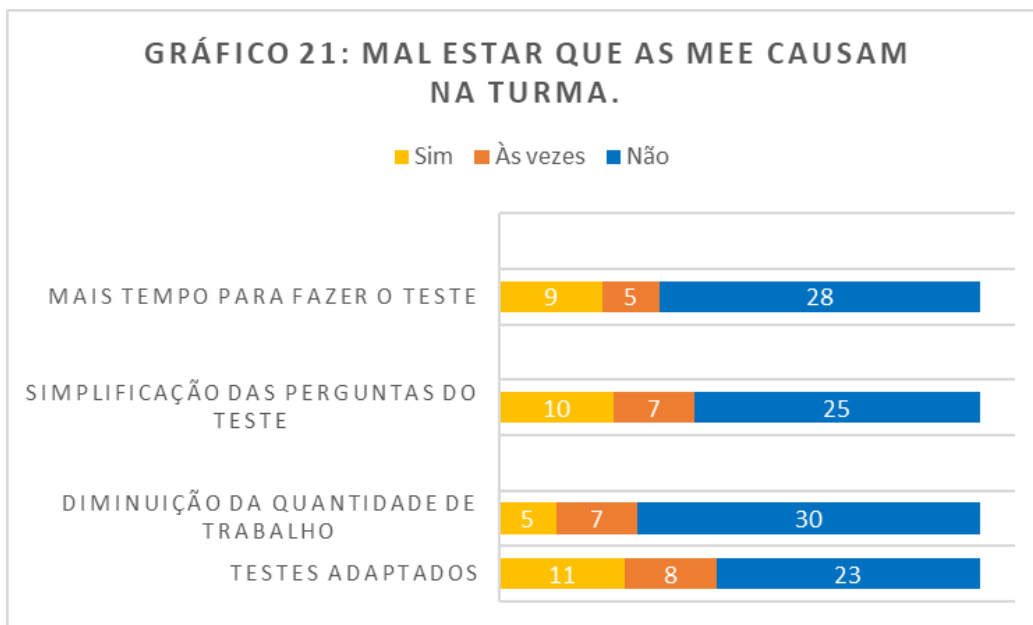
3.2.2. Objetivo 2.3: Identificar as barreiras excludentes (preconceitos e atitudes)

Categoria C5. Barreiras à inclusão e Competências Sociais

O que pretendemos estudar nesta categoria é se as MEE constituem barreiras à inclusão dos alunos com NEE na sala de aula, afetando o relacionamento entre pares, sob prejuízo do desenvolvimento das competências sociais que são para nós condição essencial para a formação de todos os alunos.

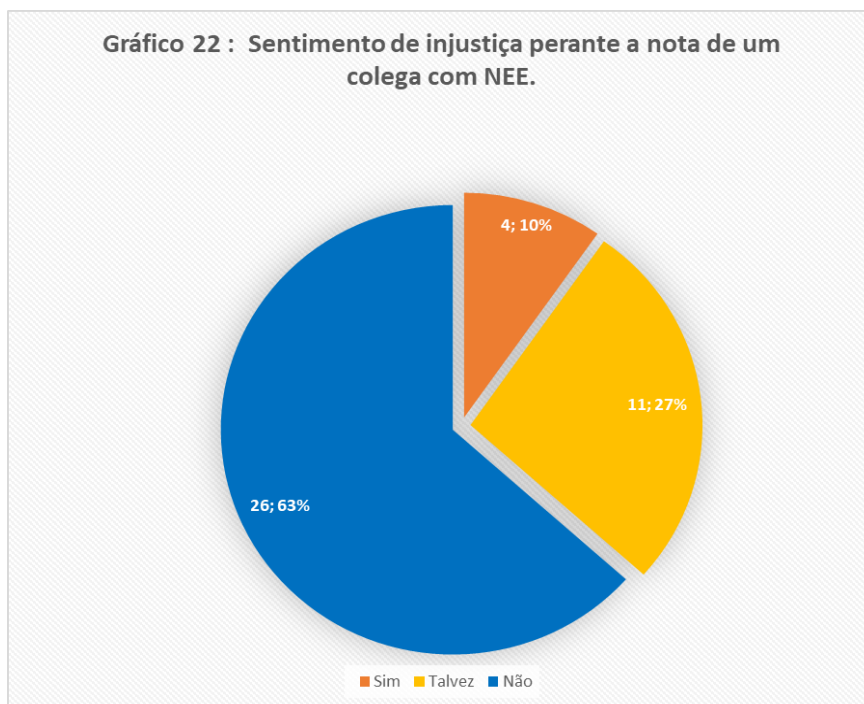
Deste modo, quisemos saber se algumas MEE já criaram mal estar entre os alunos da turma. Para isso foi nossa intenção questioná-los sobre os instrumentos de avaliação mais comuns nas aulas - os testes.

Para sabermos se algumas medidas causam mal estar entre os alunos, foram colocadas algumas estratégias implementadas nos testes de avaliação, as quais são observadas diretamente pelos alunos em contexto de sala de aula. Assim, apresentamos os resultados a esta questão no gráfico seguinte:



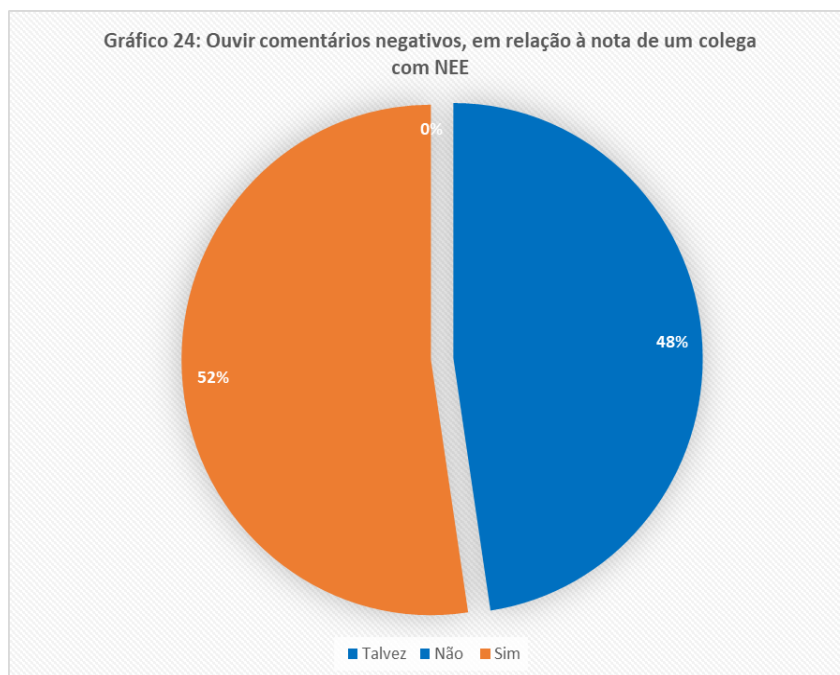
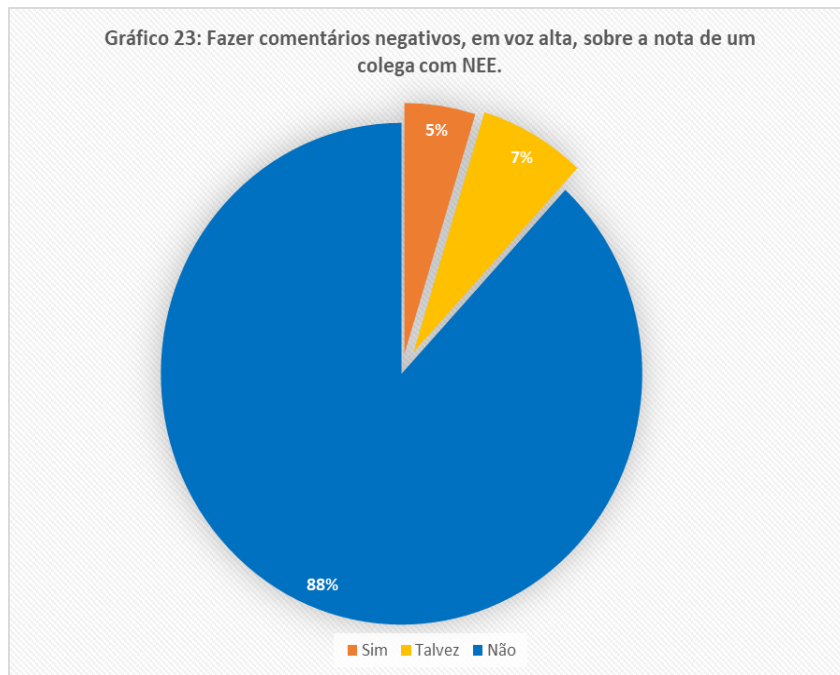
Assim, verificámos que **a maioria dos alunos não sente que essas medidas causam mal estar**, o que revela uma boa perceção dos colegas com NEE e corrobora os resultados que temos vindo a analisar ao longo do nosso estudo. Embora se tenha constatado que os alunos, de um modo geral, aceitam bem as estratégias implementadas para o sucesso dos seus colegas com NEE, verificámos que os resultados não reúnem unanimidade. Deste modo, devemos atender à minoria pela sua expressão significativa (35%). Como podemos constatar, na estratégia **“testes adaptados”**, verificámos que 26% (n=11) referem que este tipo de estratégia causa mal estar na turma e 19% (n=8) assinalam “às vezes”, valores que somados nos parecem verificar-se em resultados anteriores, isto é, cerca de 1/3 dos alunos quando questionado, tem sentimento de oposição em relação aos colegas com NEE. Sendo os testes adaptados o que reúne maior consenso entre as medidas que causam mau estar na turma.

Dando seguimento ao nosso estudo, por forma a percebermos **como é sentido o ambiente de sala de aula em relação aos instrumentos de avaliação**, quisemos saber como se comportam os alunos perante situações do dia a dia. Destas questões apresentamos e analisamos os dados a seguir:



Como podemos constatar a maioria dos alunos sem NEE envolvidos no estudo, 63% (n=26) responderam não sentir injustiça perante a nota de um colega com teste adaptado o que comprova a opinião dos alunos no que respeita aos resultados anteriores do **gráfico 21**, “mal estar sentido pela turma em relação às MEE”. Porém estes resultados também vêm comprovar a expressão de cerca de 1/3 dos alunos que realmente já sentiram injustiça perante a nota de um colega com NEE.

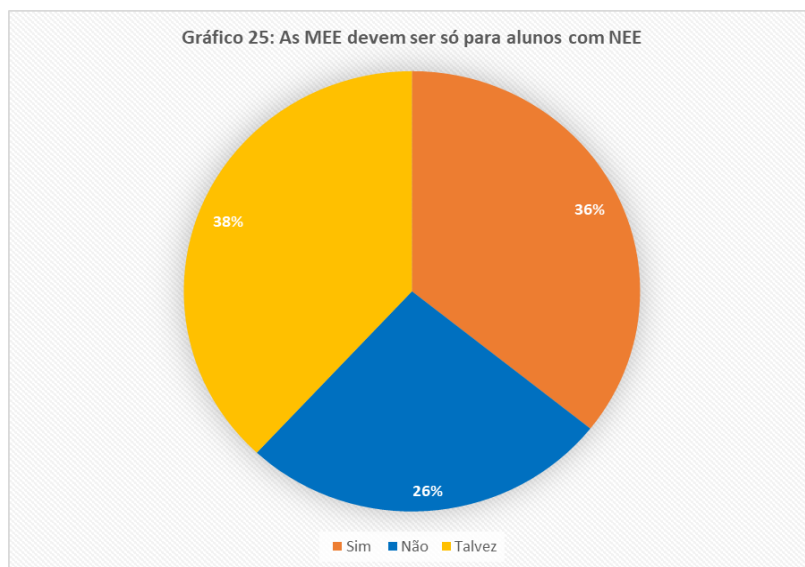
Quando questionados em relação a fazerem comentários negativos em voz alta, sobre a nota de um colega com NEE, há uma maioria explícita 88% (n=37) dos alunos que dizem nunca ter tido essa atitude face aos seus colegas com NEE; apenas 2 alunos registam já ter feito esse tipo de comentário e 3 alunos optaram por dizer “talvez” já o terem feito.



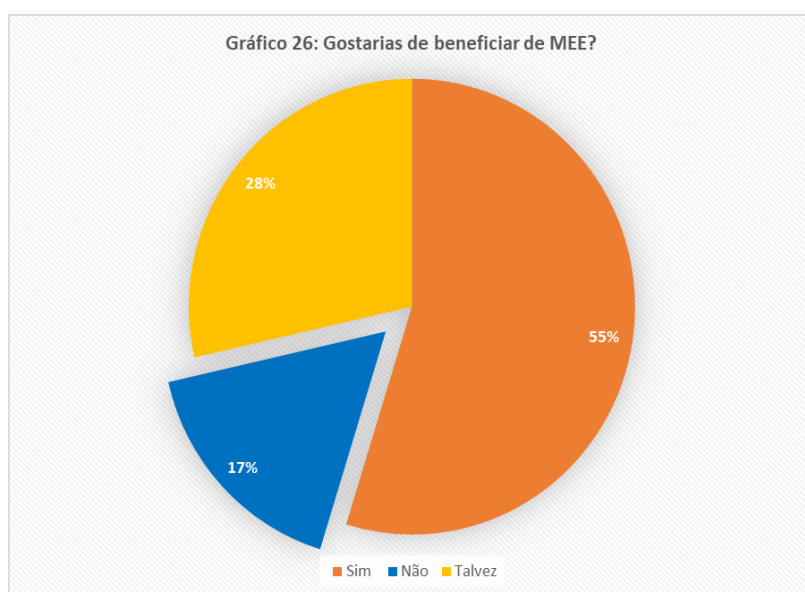
Ao analisarmos os resultados acima percebemos que embora a maioria dos alunos inquiridos não sinta injustiça e não faça comentários sobre a avaliação dos colegas com NEE, pelo menos **metade dos alunos refere já ter ouvido comentários negativos sobre a nota atribuída no teste ao colega com NEE**. Desta análise podemos concluir que um terço da população que representa a amostra do nosso estudo, pode criar barreiras à socialização aos alunos com NEE, podendo os seus sentimentos de oposição,

desconhecimento e injustiça resultar em comportamentos discriminatórios como é o caso de fazer comentários depreciativos em voz alta sobre o colega NEE.

No **gráfico 25** voltámos a questionar se as MEE devem ser só para os alunos com NEE. Em relação aos resultados a esta pergunta a opinião dos alunos divide-se, o que sugere que não há consenso em relação a esta questão. Deste modo apresentamos mais à frente uma análise comparativa destes resultados com outros semelhantes.



Por fim, questionámos os alunos sem NEE sobre se gostariam de beneficiar de MEE. Estes resultados foram analisados no Quadro 3, onde é feita uma análise comparativa com outros resultados já apresentados no nosso estudo.



Concluindo a apresentação dos nossos dados procuramos comparar os resultados dos **gráficos 16, 25 e 26**:

	Gráfico 16		Gráfico 25		Gráfico 26	
	n. alunos	%	n. alunos	%	n. alunos	%
3.3. Na tua opinião deve haver medidas educativas para pessoas sem necessidades educativas especiais?			5.5. As medidas educativas especiais devem ser apenas para os alunos com necessidades educativas especiais?		5.6. Gostarias de beneficiar de medidas educativas especiais?	
Sim	16	38%	15	35%	24	57%
Não sei */ Talvez	13*	30%	16	38%	11	26%
Não	13	30%	11	26%	7	17%

Quadro 4 – Análise comparativa das respostas dadas às questões 3.3, 5.5 e 5.6.

De facto, é nosso propósito perceber o que os alunos pensam sobre a existência das medidas e se essas, existindo, podem afetar o inter-relacionamento entre os alunos dentro da sala de aula, constituindo-se como uma barreira à inclusão e às competências sociais.

Ao analisarmos comparativamente estes resultados pudémos verificar que, em momentos diferentes do nosso questionário, 38% dos alunos consideram que deve haver MEE para pessoas sem NEE (**gráfico 16**), no entanto, um pouco mais à frente, 35% dos inquiridos pensam que as mesmas medidas devem apenas existir para os alunos com NEE (**gráfico 25**). Quando questionados sobre se gostariam de beneficiar das medidas (**gráfico 26**), 57% dos alunos responderam que sim. Verificámos assim, para este último indicador que, se por um lado nos pode revelar uma perceção errada das MEE por parte dos alunos sem NEE, por outro lado, pode-se traduzir em dificuldades que estes jovens consideram não conseguir superar e assim, considerem necessário usufruir de MEE.

Analisando agora os resultados obtidos de forma inversa verificamos que 30% dos alunos sem NEE não concordam que deva haver medidas educativas para pessoas sem necessidades educativas especiais. Da mesma forma, 35% dos alunos inquiridos pensam

que essas medidas devem ser apenas para alunos com NEE, ao contrário do que se poderia esperar, verificamos que apenas 17% dos alunos consideram que não gostariam de beneficiar de MEE, quando a tendência aponta para um valor maior face aos primeiros resultados. Saliente-se que 26% dos alunos inquiridos demonstram que talvez gostassem de beneficiar de MEE, valor este que somado aos alunos que responderam que gostariam de beneficiar das medidas, é bastante expressivo (83%). Podemos concluir que estes resultados sugerem um sentimento de injustiça que alguns alunos não revelaram quando questionados diretamente.

Da análise dos resultados podemos concluir que a maioria dos alunos inquiridos considera que nenhuma das MEE cria mal estar na turma, conquanto não devemos descurar os valores obtidos afirmativamente, considerando que “às vezes” pode constituir uma escolha afirmativa. Assim, concluímos que cerca de 1/3 dos alunos inquiridos considera que as medidas aplicadas aos testes de avaliação criam mal estar na turma. Neste sentido, as MEE podem constituir uma barreira à inclusão dos alunos com NEE. Ao constatarmos que algumas estratégias e metodologias utilizadas em sala de aula, para a aplicação das MEE, como por exemplo “testes adaptados” podem causar sentimentos ou mesmo atitudes e comportamentos discriminatórios, verificamos que há um desconhecimento das realidades dos colegas com NEE que se pode traduzir num comportamento excludente perante o aluno diferente, no contexto de sala de aula. Perante esta constatação pensamos, assim, ter dado resposta ao segundo geral objetivo do nosso estudo.

CONCLUSÕES

As medidas educativas especiais (MEE) parecem constituir um fator de exclusão para alguns alunos (cerca de 1/3) pelos sentimentos de injustiça que advêm, sobretudo, do desconhecimento associado a algumas problemáticas (e.g. paralisia cerebral) e, deste modo, da falta de entendimento sobre as incapacidades que estas provocam. Face à inclusão, muitas vezes pretendemos que os alunos percebam as necessidades daqueles que são diferentes e que os recebam na classe como membros válidos e ativos, esquecendo-nos que muitos dos alunos sem NEE nunca estiveram envolvidos com alunos com NEE. (Correia, 2007)

Assim, o movimento inclusivo exige uma grande reestruturação da escola e da classe regular, de forma a provocar mudanças substantivas nos ambientes educacionais de todos os alunos, particularmente daqueles que apresentam NEE. Contudo, é importante que não se confunda o conceito de inclusão com o de educação especial (Correia, 1997; Booth & Ainscow, 1998). Eles não são sinónimos, embora devam coabitar para que os alunos com NEE possam receber os serviços de que necessitam, numa perspetiva de igualdade de oportunidades (Correia, 2007). Deste modo, a inclusão pressupõe aprendizagem em conjunto e educação especial pressupõe uma gama de serviços de apoio especializados. Assim, a implementação de um modelo inclusivo, ao exigir mudanças educacionais significativas, não se desenrola segundo um padrão previsível, mas sim segundo um conjunto de fatores cuja flexibilidade é aparente. De entre eles, podemos referir os ligados a traços culturais, a parâmetros organizacionais e operacionais e a situações instrucionais.

Deste modo, o movimento inclusivo tende a prescrever a classe regular de uma escola regular como o local ideal para as aprendizagens do aluno com NEE. Será aí, na companhia dos seus pares sem NEE, que ele encontrará o melhor ambiente de aprendizagem e de socialização, capaz de, se todas as variáveis se conjugarem, vir a maximizar o seu potencial.

Uma escola inclusiva é, assim, uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades (Correia, 2007). Como tal, para que se criem ambientes de bom entendimento em classes inclusivas, os alunos devem

desenvolver as seguintes competências: conhecimento: informação precisa sobre as diferenças específicas dos colegas com NEE e qual o impacto dessas diferenças; interações: desenvolvimento de um conjunto de interações entre os alunos que conduzam ao desenvolvimento de redes de apoio e de amizade (Schuls e Carpenter, 1995, citados por Smith e cols. , 2001)

A consciencialização dos pares acerca da importância da socialização para o desenvolvimento dos seus colegas com NEE é um passo importante neste processo de inclusão. Se os alunos sem NEE, sobretudo os mais velhos, forem informados acerca das problemáticas dos seus colegas com NEE (principalmente quando as suas dificuldades são graves ou óbvias), a aceitação e relações de apoio surgirão mais facilmente (Frederickson, 2010).

O presente estudo foi desenvolvido no ano 2017/2018, numa escola do ensino secundário do concelho de Leiria em cinco turmas, do segundo ano dos cursos profissionais, que integravam alunos com NEE. O desenvolvimento deste estudo foi motivado pela prática pedagógica desenvolvida pela investigadora enquanto docente, em contexto de sala de aula, e também à constatação, enquanto diretora de turma, dos alertas dos Encarregados de Educação dos alunos com NEE em relação à inadaptação e, como consequência, à exclusão dos seus educandos por parte dos seus pares. Perante essa constatação, o nosso trabalho incidiu sobre a perceção dos alunos sem NEE em relação às medidas educativas especiais, pois esta diferenciação, por vezes, não é bem aceite pelos discentes.

Assim, foi fundamental saber que entendimento fazem os jovens sem NEE: da diferença e da identificação dos seus pares com NEE; daquilo que os alunos com NEE aprendem e do entendimento que fazem das medidas educativas especiais.

No que concerne à perceção dos alunos sem NEE sobre as incapacidades dos colegas, verificámos que a maioria conhece os vários tipos de deficiências, contudo, mostra desconhecer algumas características das problemáticas com que os seus colegas diferentes lidam no dia a dia no espaço escolar. Esse desconhecimento sugere alguma incompreensão na aceitação do outro. Nalgumas situações, constatámos que a deficiência está estreitamente ligada àquilo que aparenta exteriormente e que, em situações pontuais, poderá ainda existir pudor em lidar com a deficiência.

Quanto à identificação de um aluno com NEE, a maioria dos inquiridos considerou que nem todos os alunos com NEE são portadores de deficiência. No entanto, não identificam as condições necessárias para o enquadramento do aluno nas NEE, na sua totalidade. Ainda assim, pudemos constatar que para o aluno sem NEE todos os alunos devem fazer aprendizagens, mesmo nos casos em que as problemáticas são mais severas ou acentuadas. Deste modo, verificámos que, embora a maioria dos inquiridos apoie as MEE, uma parte significativa dos alunos (cerca de 1/3) mostrou discordância ou desconhecimento sobre o assunto, revelando sentimentos de injustiça na aplicação das medidas. Pelo que pudemos constatar algumas estratégias e metodologias utilizadas em sala de aula, para a aplicação das MEE, como por exemplo, os “testes adaptados” podem causar sentimentos ou mesmo atitudes e comportamentos discriminatórios, podendo constituir algumas barreiras à inclusão dos alunos com NEE.

Saliente-se que a maioria dos inquiridos considera ter um bom relacionamento com os pares com NEE e que só uma parte residual da amostra considerou que os colegas com NEE têm um tratamento diferente em relação às regras de disciplina em sala de aula. No entanto, verificámos que, quando questionados sobre se gostariam de beneficiar de MEE, ou se as MEE devem ser para todos, verificámos grande diversidade nas respostas, no entanto, a maioria dos alunos refere que gostaria de ter MEE (57%). Estes factos vêm confirmar que há um acentuado desconhecimento das realidades dos colegas com NEE, o que se pode traduzir num comportamento excludente perante o aluno diferente, no contexto de sala de aula.

Este estudo revelou-nos que, embora a maioria dos alunos da nossa amostra demonstre um comportamento inclusivo, cerca de 1/3 dos alunos inquiridos mostra comportamentos de desconhecimento e oposição o que nos parece, ainda assim, uma população significativa face ao todo e, por isso, deve carecer de uma atenção especial por parte de todos os intervenientes no contexto escolar.

Por outro lado, estes resultados remetem-nos para o papel da escola na sociedade, refletindo sobre eles, devemos considerar o alargamento deste estudo a todos os alunos da escola para verificar se esta tendência se mantém. Parece-nos assim, importante estudar estas pequenas “franjas”, disseminando práticas de sensibilização/informação a todos os alunos para que possam fazer um melhor entendimento não só do outro, mas também, de si próprios em sociedade.

Assim, sensibilizar os alunos sem NEE para a inclusão compete aos professores que desempenham um papel crucial no que respeita à inserção física, académica e social dos alunos com NEE na classe regular. Sensibilizar os alunos sobre os tipos de diferenças que existem entre os pares, incluindo os que apresentam NEE, é um dos aspetos em que o professor se deverá empenhar. Tal contribuirá para uma escola melhor, no sentido em que promoverá o desenvolvimento de atitudes mais positivas perante os alunos com NEE, desencadeará amizades mais duradouras entre todos os alunos e solidificará princípios morais e éticos que criem uma maior sensibilidade perante as necessidades dos outros. Segundo Smith e cols. (2001), esta sensibilização tem como objetivo criar atitudes mais positivas perante as crianças com NEE, atenuando algumas preocupações que possam existir.

Acreditamos que a nova lei sobre a inclusão apresenta um enquadramento legal mais justo para todos os alunos e que a todos se possa atender na sua diversidade reduzindo assim, as barreiras que têm vindo a ser demonstradas. Na verdade, tal como afirmam STAINBACK e MOVAREC (1999) a inclusão de todos os alunos ensina, a cada um, e aos seus companheiros, que todas as pessoas são membros igualmente valiosos da sociedade e vale a pena incluir todos.

Em suma, a inclusão por si só, parece beneficiar de forma diferente as várias NEE, e quando a simples colocação dos alunos com NEE junto dos seus pares sem NEE não chega para que daí resulte algum benefício, é preciso ter em conta que os programas de inclusão são importantes na melhoria do preconceito e da ansiedade intergrupais, e também na promoção de atitudes positivas, afeto e confiança (Sirlopuand, et. al, 2008).

Se para além da colocação dos alunos na escola, ou na sala de aula, as escolas e os professores promoverem a inclusão através de um conjunto de medidas focadas no desenvolvimento de interações e relacionamentos entre pares, com e sem NEE, é possível que os alunos menos aceites possam usufruir de um maior acolhimento pelos colegas. Nepi et al. (2013) referem que a inclusão não é suficiente para aumentar as competências sociais, mas isso pode dever-se ao facto de as escolas darem mais importância ao desenvolvimento académico.

Parece-nos assim, que ao nível de práticas futuras é importante conhecer como é que o professor faz a inclusão, nomeadamente nos aspetos em que os alunos se sentem mais injustiçados e apurar as fragilidades no processo de inclusão.

Consideramos que seria benéfica a existência de ações de sensibilização na escola, dirigidas aos professores e principalmente aos alunos, no sentido de os fazer perceber quais as dificuldades que estes alunos enfrentam e porquê. Esta sensibilização e comunicação aberta sobre as NEE promove atitudes mais responsáveis e de proteção relativamente aos alunos com NEE (Frederickson, 2010), e principalmente àqueles com maior comprometimento, levando-os a ser tratados mais favoravelmente pelos pares.

Decorrente de todos estes aspetos podemos afirmar que existe ainda um longo caminho a percorrer na implementação da escola inclusiva, nomeadamente no que diz respeito à formação dos profissionais sem os quais ela não se construirá.

Este estudo apresenta algumas limitações devido ao tamanho reduzido da amostra não nos poder indicar com certeza quais os fatores que estão mais associados com o grau de inclusão, ao nível da aceitação e das amizades estabelecidas pelos alunos com NEE.

A interpretação que demos às respostas pode ter originado algum enviesamento, pois, em certa medida, considerámos a turma como um “sistema fechado”. Nesse sentido, sugere-se que a análise dos dados, feita por “agregação por turma”, possa ser feita noutros “moldes”, agregando, por exemplo, por “afinidades” em termos de amizades (catequese, escutismo, família, etc.), face à escola poder ser em si um “sistema fechado”.

BIBLIOGRAFIA

AINSCOW, M.; PORTER, G. e WANG, M. (1997). Caminhos para as Escolas Inclusivas. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional, p. 20.

Booth, Y., Ainscow, M. (2002) *Index for Inclusion*, Bristol, CSIE.

Almeida, A.M.C. & Rodrigues, D. (2006). *A percepção dos professores do 1º C.E.B. e educadores de infância sobre valores inclusivos e as suas práticas*. In D. Rodrigues (Org.). *Investigação em Educação Inclusiva* (vol.1, pp. 17-43). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Instituto Camões das Línguas e das Comunidades, *Agenda 2030*. Consultado em 15 de maio 2018. Disponível em:

<https://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/cooperacao/cooperacao-portuguesa/mandato/ajuda-ao-desenvolvimento/agenda-2030>.

Barbosa, Matos & Costa (2011). *As relações de vinculação e a imagem corporal: exploração de um modelo*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Vol. 27, n. 3, pp. 273-282.

Barbosa, H. (2008). *Por que Inclusão?*. Consultado em 2/09/2018. Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/arquivos/52>

Barreto, A. T. (2009). *Os pares e a inclusão da criança diferente na escola do primeiro ciclo*. Tese de Mestrado em Educação Especial. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Braconnier, A. (2003). *Guia da Adolescência: Segundo Volume*. Prefácio Edição de Livros e Revistas, Lda.

Berkson, G. (1993). *Children with Handicaps – A review of Behavioral Research*. LEA Publishers.London.

Bierman, K. L. (2007). *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. New York: Guilford Press.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução às teorias e aos Métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Camargo, S. e Bosa, C. (2009). *Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura*. *Psicologia e Sociedade*, 21 (1), p.65-74. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Capucha, L. (2010). *Inovação e Justiça Social- Políticas activas para a inclusão educativa*. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º63, 2010, p. 25-50.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação- guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Correia, L. M. (2010). *O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou Quando Inclusão Quer dizer Exclusão*. In Correia, L. M. (org.), *Educação Especial e Inclusão Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora, páginas 11-40.

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

Correia, L. M., & Tonini, Andréa. (2012). *Avaliar para intervir: um modelo educacional para alunos com necessidades especiais*. Revista Educação Especial, v. 25, nº 44, p. 367-382. Consultado em 18 de setembro de 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6534>

Correia, L. M. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores* (2.^a edição revista e ampliada). Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2003). *Educação especial e inclusão*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Dias, L. (2011). *Inclusão social de cidadãos portadores de deficiência(s) residentes no concelho de Miranda do Douro: Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Social*.

Waters, E., & Cummings, E. M. (2000). *A secure base from which to explore close relationships*. *Child Development*, February. Consultado em 6 de Novembro de 2018, disponível em: http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/online/waters_cummings.pdf

Durkheim, E. (1895). *As regras do Método Sociológico*. 1^a Edição. Lisboa: Editorial Presença.

Diamond, K. E., & Innes, F. K. (2001). *The origins of young children's attitudes toward peers with disabilities*. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 159-177). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.

Declaração de Lisboa, Consultado em 15 de maio de 2018. Disponível em: [https://www.sg.mai.gov.pt/RelacoesInternacionais/OrganizacoesMultilaterais/CPLP/Documents/I Forum Declaracao de Lisboa.pdf](https://www.sg.mai.gov.pt/RelacoesInternacionais/OrganizacoesMultilaterais/CPLP/Documents/I%20Forum%20Declaracao%20de%20Lisboa.pdf).

Ferreira, A., & Ferreira, J. (2000). *Ideias para uma perspetiva histórica da adolescência*. In Medeiros, T., *Adolescência: Abordagens, investigações e contextos de desenvolvimento* (pp.29-39). Direção Regional de Educação.

Feliciano, I. (2010). *Estudo sobre a autoestima em adolescentes dos 12 aos 17 anos*. Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal.

Ferreira, A., & Ferreira, J. (2000). *A adolescência e o grupo de pares*. In Medeiros, T., *Adolescência: Abordagens, investigações e contextos de desenvolvimento* (pp.198-209). Direção Regional de Educação.

Freitas, L., & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições ASA

Frederickson, N. (2010). *Bullying or befriending? Children's responses to classmates with special needs*. *British Journal of Special Education*, 37(1), 4-12.

Fortin, M. (2009). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

Ghiglione, R., Matalon, B. (1997). *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora. ISBN 972-8027-70-2

Guralnick, M. (1992). *A hierarchical model for understanding children's peer-related social competence*. In S. ODOM, S. MCCONNELL & M. MCEVOY (Eds.), *Social competence of young children with disabilities* (pp. 37-64). Baltimore: Paul H. Brookes. ISBN: 1-55766-085-9

Henriques, C. (2011). *Competências Sociais na Multideficiência – contributo dos pares*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, na área de Especialização de Cognição e Motricidade. Universidade de Coimbra.

IGEC, (2016). *A ESCOLA INCLUSIVA: DESAFIOS- Melhorar a Capacitação das Lideranças e Sensibilizar os Encarregados de Educação para a Educação Especial*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Joaquim, A. (2016). *A perceção de alunos sem necessidades educativas especiais face à inclusão dos pares com perturbação do espectro do autismo no terceiro ciclo, do ensino básico*. Tese de Mestrado em Educação Especial. Universidade Fernando Pessoa: Porto.

Laws, G. & Kelly, E. (2005). *The Attitudes and Friendship Intentions of Children in United Kingdom Mainstream Schools towards Peers with Physical or Intellectual Disabilities*. *International Journal of Disability, Development and Education*.

Leitão, F. (2000). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão. Comunicação apresentada no IX. Colóquio da AFIRSE*. Consultado em: 27 de Dezembro de 2017, Disponível em: <http://www.grupolusofona.pt>.

Lopes, J., Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lidel. Lisboa.

Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Marques, R. (1993). *Treino de Aptidões Sociais*. Relatório de Estágio de Psicologia Pedagógica. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Coimbra. Coimbra.

Michels, M. H. *Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar*. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro. Consultado em 11 de março de 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf>.

Miller, M. (2008). *What Do students Think About Inclusion?* *Phi Delta Kappan*, Vol. 89, n. ° 5, p. 389-391.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008). *Educação especial*. Manual de apoio à prática. Lisboa: DGIDC. ISBN: 978-972-742-283-8

Nogueira, F. e Andrade, L. (2007). *Inclusão social de pessoas com deficiência no Mercado de trabalho por meio da educação*, Portal dos Psicólogos. Brasil: Universidade Católica de Minas Gerais.

Odom, S., Schwartz, I. (2007). *Pontos de síntese da investigação sobre inclusão na educação pré-escolar*. In S. ODOM (Org.), *Alargando a roda. A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.

Oliveira, A. (2011). *Qualidade da vinculação aos pais como prognóstico para relações de amizade de qualidade na adolescência*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal.

Papalia, D. Olds, S., Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.

Pereira, B. (2011). *A percepção da criança diferente pelos seus pares em contexto escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, na área de Especialização em Cognição e Motricidade. Universidade de Coimbra.

Silveira, F. ; Neves, M. (2006) *Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Múltipla: Concepções de Pais e Professores*. Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa, jan./abr.

Stainback, S.; Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução de Magna França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Porter, G. (1994). *Organização das Escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão*. Comunicação apresentada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade.

Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada - das intenções à acção*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Raposo, N. (1991). *Intervenção Psicológica no Domínio das Aptidões Sociais*. Sebenta de Apoio à cadeira de Questões Aprofundadas de Psicologia Escolar. Mestrado em Psicologia Pedagógica. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Coimbra. Coimbra.

Reynolds, M.C. and Ainscow, M. (1994) *Education of children and youth with special needs: an international perspective*. In Husen, T. and Postlethwaite, T.N. (Eds.) *The International Encyclopedia of Education*, 2nd Edition Oxford: Pergamon .

Rodrigues, D. (2001). *A educação e a diferença*. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e Diferença: Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. (pp.13-34). Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2006) *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação Inclusiva*. S. Paulo. Summus Editorial.

Ruela, A. (2001). *O aluno Surdo na Escola Regular: A importância do contexto familiar e escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Rothwell, E., Piatt, J., & Mattingly, K. (2006). *Social competence: evaluation of an outpatient recreation therapy treatment program for children with behavioral disorders*. *Therapeutic recreation journal*, 40(4), 241.

Stainback, S., Stainback, W. & Moravec, J. (1999). *Un currículo para crear aulas inclusivas*. In S. Stainback & W. Stainback, *Aulas Inclusivas* (pp.83-101). Madrid: Narcea, S. A. Ediciones.

Nepi, L., Facondini, R., Nucci, F. & Peru, A. (2013). *Evidence from full-inclusion model: the social position and sense of belonging of students with special educational needs and their peers in Italian primary school*. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 319-332.

Sanches, I. (2011). *Em Busca de Indicadores de Educação Inclusiva – A Voz dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*. Edições Universitárias Lusófona. Lisboa.

Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação – acção à inclusão*.

Silva, M.O.E. (2009). *Da exclusão à inclusão*. *Revista Lusófona da Educação*, 13, pp.140-141.

Silva, A. (2004). *Desenvolvimento de Competências Sociais nos Alunos*. Climepsi. Lisboa.

Sim-Sim, I. (2005). *Necessidades educativas especiais: dificuldades da criança ou da escola?*. Lisboa: Texto Editora.

Smith, D. D. (2001). *Introdução à Educação Especial- Ensinar em Tempos de Inclusão*. São Paulo: Artmed.

Sprinthall, N. e Collins, A. (1988). *Psicologia do Adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stoetzel, J. (1972). *Psicologia Social*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Turnbull, K. (2010). *The benefits of inclusion*. Tese de Mestrado em Educação Especial. The faculty of the College of Education, Ohio University.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. UNESCO: Paris.

UNESCO, (1990). *Declaração de Jomtien*. Jomtien, Tailândia.

Fontes, A., Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Livros Horizonte. Lisboa.

WARNOCK REPORT (1978). *Special Educational Needs – Report of the Committee of Enquiry into Education of Handicapped Children and Young People*. London: H. M. S. O. Watters e

Legislação Consultada

LBSE - Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto. Consultada em 20 de dezembro de 2018.

Disponível em:

www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM.../LBSE%20Lei%2049%202005.pdf.

Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE, de 17/08

Decreto-Lei 319/91 de 23 de agosto

Decreto-lei 3/2008 publicado a 7 de janeiro

Decreto-Lei 176/2012 de 2 de agosto

Portaria 201-C/2015 de 10 de julho

Decreto-Lei nº 21/2015, de 3 de fevereiro

Decreto-lei 54/2018 de 6 de julho.

Lei 85/2009, de 27 de agosto

Decreto-Lei nº 21/2008, de 12 de maio

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória - Dge. homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. Consultado em 17 de agosto. 2018. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-daescolaridade-obrigatoria>

ANEXOS

ANEXO 1

Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

Exm^a Sr.^(a) Encarregado(a) de Educação,

No âmbito da realização da Tese de Mestrado de uma docente da Escola Secundária Afonso Lopes Vieira, sob o tema “Perceção dos alunos do ensino Secundário sobre Práticas Inclusivas na sala de aula”, irão ser trabalhadas questões sobre a inclusão social dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Desta forma é solicitada a autorização dos respetivos Encarregados de Educação para a aplicação da investigação.

A Docente _____
(Teresa Maria Marques Sousa)

Autorização

Autorizo: _____ Não autorizo: _____ O meu educando(a), _____,
n^o _____ turma _____ a colaborar com este trabalho.

O Encarregado de Educação: _____

Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

Exm^a Sr.^(a) Encarregado(a) de Educação,

No âmbito da realização da Tese de Mestrado de uma docente da Escola Secundária Afonso Lopes Vieira, sob o tema “Perceção dos alunos do ensino Secundário sobre Práticas Inclusivas na sala de aula”, irão ser trabalhadas questões sobre a inclusão social dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Desta forma é solicitada a autorização dos respetivos Encarregados de Educação para a aplicação da investigação.

A Docente _____
(Teresa Maria Marques Sousa)

Autorização

Autorizo: _____ Não autorizo: _____ O meu educando(a), _____,
n^o _____ turma _____ a colaborar com este trabalho.

O Encarregado de Educação: _____

ANEXO 2

Assunto: Pedido de autorização

Exmo. Sr. Diretor,

Teresa Maria Marques Sousa, professora do Quadro da Escola Secundária Afonso Lopes Vieira, a exercer funções no grupo 600, Artes Visuais, requer autorização para, no âmbito do Curso de Mestrado de Educação Especial domínio cognitivo-motor, realizar investigação na Escola supracitada, no que diz respeito à *Perceção dos alunos do Ensino Secundário sobre Práticas Inclusivas na sala de aula*. O instrumento de recolha de dados traduzir-se-á na aplicação de um questionário aos alunos (sem NEE) das turmas do segundo ano dos Cursos Profissionais da ESALV e por meio de entrevista aos alunos com NEE, pertencentes a essas turmas. A amostra representa um universo aproximado de sessenta alunos, sendo o estudo aplicado sempre que possível, nas aulas de Área de Integração.

Leiria, 2 de maio de 2018

Pede deferimento,

(Teresa Maria Marques Sousa)

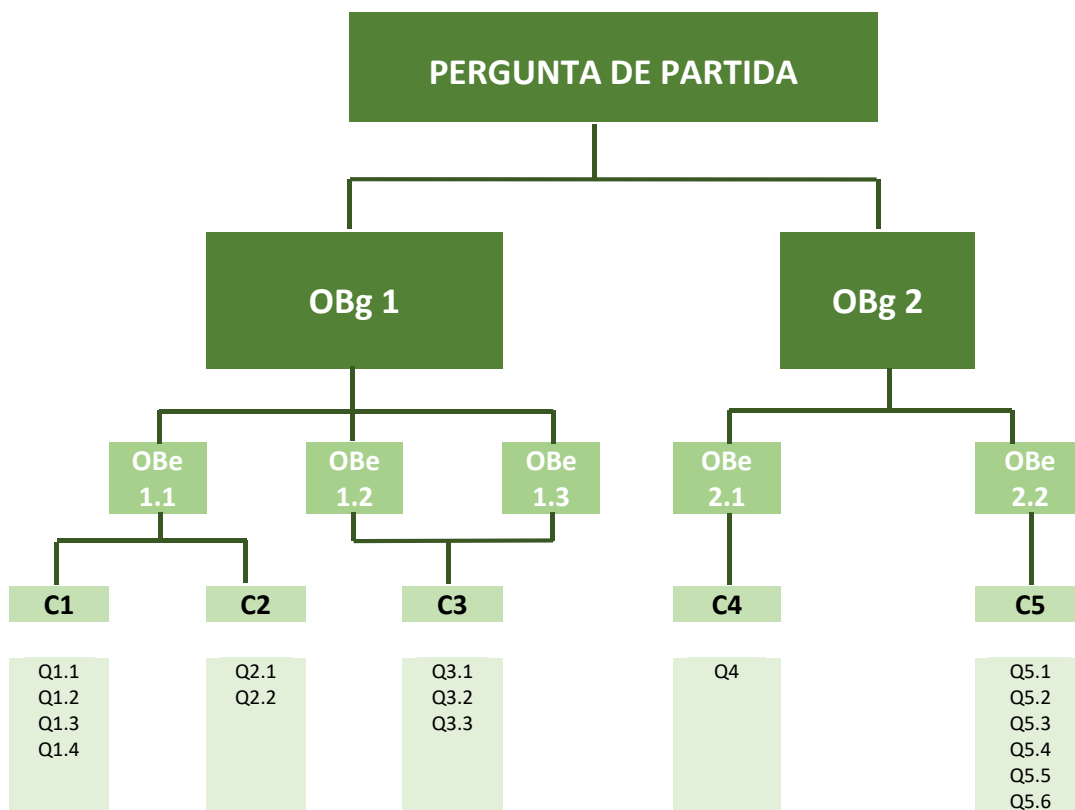
ANEXO 3

Quadro 2- Estruturação do Questionário			
OBJETIVOS GERAIS (OBg)	OBJETIVOS ESPECIFICOS (OBe)	CATEGORIA (C)	Questionário (Q)
Caracterizar a amostra	Recolha de dados dos participantes	Identificação	Turma /Género/ Idade
OBg.1. Saber que entendiment o fazem das MEE os alunos sem NEE.	OBe. 1.1. Conhecer a perceção dos alunos sem NEE em relação às incapacidades dos alunos com NEE.	C1. PERCEÇÃO DA DIFERENÇA	1.2. Há alunos com deficiência na tua turma?
			1.2. Qual o tipo de deficiências desses alunos?
			1.3. Quais destas deficiências conheces?
			1.4. Na tua opinião quais das seguintes são características de uma pessoa com deficiência:
	OBe.1.2. Conhecer a perceção dos alunos sem NEE em relação às MEE para os alunos com NEE;	C2. ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (NEE)	2.1. Um aluno com necessidades educativas especiais é um aluno: (seleciona as que consideras corretas)
			2.2. Consideras que os alunos com necessidades educativas especiais devem aprender: (indica apenas uma para cada tipo de deficiência apresentada)
OBe.1.3. Saber quais as MEE que são desconsideradas pelos alunos sem NEE;	C3. MEDIDAS EDUCATIVAS ESPECIAIS – (MEE) Adaptação das aulas e apoio às matérias ensinadas nas aulas	3.1. No quadro abaixo estão descritas algumas das medidas educativas especiais a que os alunos com necessidades educativas especiais têm direito em contexto de sala de aula. (indica a tua opinião)	
		3.2. Na tua turma, as medidas educativas especiais que são aplicadas aos alunos com necessidades educativas especiais são:	
		3.3. Existem medidas educativas para pessoas sem necessidades educativas especiais?	

<p>OBg.2. Saber se as MEE promovem a exclusão entre os alunos do ensino secundário</p>	<p>OBe.2.1. Observar as diferenças na participação entre alunos com e sem NEE;</p> <p>OBe.2.2. Identificar as barreiras à inclusão dos alunos com NEE.</p>	<p>C4. PARES – visão do aluno sem NEE sobre os colegas com NEE</p>	<p>4. Durante as aulas, dentro da sala de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Faço facilmente amizade com um colega com NEE; -Sinto-me prejudicado pelo facto de ter um colega com NEE na turma; -As regras de disciplina são iguais para todos os alunos (incluindo os alunos com NEE); -Não faço amizade com colegas com NEE porque eles se "autoexcluem".
		<p>C5. BARREIRAS À INCLUSÃO e competências sociais</p>	<p>5.1. Consideras que as medidas educativas especiais como por exemplo, testes adaptados, diminuição do volume de trabalho, simplificação de perguntas num enunciado, maior duração do tempo dos testes, etc. podem criar mal estar entre os alunos da mesma turma?</p> <p>5.2. Ao receberes um teste, (numa situação onde houve testes adaptados) alguma vez sentiste que a nota dos teus colegas com NEE era injusta?</p> <p>5.3. Alguma vez fizeste comentários negativos em voz alta em relação à nota atribuída a um colega com NEE?</p> <p>5.4. Alguma vez ouviste comentários negativos em voz alta em relação à nota atribuída a um colega com NEE?</p> <p>5.5. As medidas educativas especiais devem ser apenas para os alunos com NEE?</p> <p>5.6. Gostarias de beneficiar de medidas educativas especiais?</p>

ANEXO 4

ESQUEMA DE ENCADEAMENTO DAS PERGUNTAS EM FUNÇÃO DOS OBJETIVOS



Práticas Inclusivas em Sala de aula_ Perceção dos alunos do Ensino Secundário

Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo Motor- Teresa Maria Marques Sousa

Olá, gostaria de pedir a tua colaboração num estudo sobre "a perceção dos alunos do ensino secundário sobre as Práticas Inclusivas em sala de aula"- para tal, preciso de 15 minutos do teu tempo para responderes a este questionário.

*Obrigatório

Endereço de email *

O seu email

SEGUINTE

Nunca envie palavras-passe através dos Formulários do Google.

Identificação

Turma

- Apoio à Infância
- Audiovisuais
- Comércio
- Comunicação e Marketing
- Design Gráfico
- Estética

Género

- feminino
- masculino

Idade

A sua resposta

ANTERIOR

SEGUINTE

Nunca envie palavras-passe através dos Formulários do Google.

1. PERCEÇÃO DA DIFERENÇA

1.1. Há alunos com deficiência na tua turma?

- Sim
- Não
- Não sei

1.2. Se respondeste sim à pergunta anterior, indica o tipo de deficiências desses alunos.

- trissomia 21
- autismo
- paralisia cerebral
- deficiência motora
- deficiência mental
- surdez
- cegueira
- multideficiência
- Não sei
- Outra

1.3. Quais destas deficiências conheces?

- trissomia 21
- autismo
- paralisia cerebral
- deficiência motora
- deficiência mental
- surdez
- cegueira
- multideficiência
- Não conheço nenhuma

2. Alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

2.1. Um aluno com necessidades educativas especiais é um aluno: (seleciona as que consideras corretas)

- Aluno com deficiência
- Aluno com dificuldades de aprendizagem.
- É portador de deficiência e simultaneamente tem dificuldades de aprendizagem.

2.2. Consideras que os alunos com necessidades educativas especiais devem aprender: (indica apenas uma para cada tipo de deficiência apresentada)

	As mesmas matérias do currículo.	As mesmas matérias do currículo tendo em conta as suas dificuldades.	Matérias diferentes com um currículo escolar próprio.	Apenas competências de socialização com os outros.	Não sei
Trissomia 21	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autismo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Paralisia cerebral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Surdez	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cegueira	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Problemas motores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldades de aprendizagem graves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldades de aprendizagem leves (dislexia...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Problemas comportamentais (Hiperatividade...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Adaptação das aulas e apoio às matérias ensinadas nas aulas

3.1. No quadro abaixo estão descritas algumas das medidas educativas especiais a que os alunos com necessidades educativas especiais têm direito na sala de aula. (para cada medida indica a tua opinião)

	Concordo	Não concordo	Não tenho opinião	Não conheço
Aulas de apoio dentro ou fora da sala de aula, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adaptação das matérias das disciplinas ao nível do aluno mantendo os conteúdos essenciais das disciplinas, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Testes adaptados, mais tempo para fazer o teste, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilização de computadores, e espaços equipados com equipamentos de apoio ao aluno, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3.2. Na tua turma, as medidas educativas especiais que são aplicadas são:

	Insuficientes	Equilibradas/justas	Exageradas	Não sei
Surdez	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Paralisia cerebral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Problemas motores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldades de aprendizagem graves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Problemas comportamentais (Hiperatividade...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldades de aprendizagem leves (dislexia...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3.3. Na tua opinião deve haver medidas educativas para pessoas sem necessidades educativas especiais?

- Sim
- Não
- Não sei

ANTERIOR

SEGUINTE

Nunca envie palavras-passe através dos Formulários do Google.

4. PARES - Visão do aluno sem necessidades educativas especiais sobre os colegas com necessidades educativas especiais.

4. Durante as aulas, dentro da sala de aula:

	Concordo	Não concordo	Concordo em parte	Não sei
Faço facilmente amizade com um colega com NEE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me prejudicado pelo facto de ter um colega com NEE na turma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As regras de disciplina são iguais para todos os alunos (incluindo os alunos com NEE)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não faço amizade com colegas com NEE porque eles se "auto-excluem"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ANTERIOR

SEGUINTE

5. Barreiras à inclusão e Competências Sociais

5.1. Indica se as seguintes medidas educativas especiais já criaram mal estar entre os alunos da tua turma.

	Sim	Não	Às vezes
Testes adaptados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diminuição da quantidade de trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Simplificação das perguntas do teste	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mais tempo para fazer o teste	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5.2. Ao receberes um teste , (numa situação onde houve testes adaptados) alguma vez sentiste que a nota dos teus colegas com necessidades educativas especiais era injusta?

- Sim
- Não
- Talvez

5.3. Alguma vez fizeste comentários negativos, em voz alta, em relação à nota atribuída a um colega com necessidades educativas especiais?

- Sim
- Não
- Talvez

5.4. Alguma vez ouviste comentários negativos, em voz alta, em relação à nota atribuída a um colega com necessidades educativas especiais?

Sim

Não

5.5. As medidas educativas especiais devem ser apenas para os alunos com necessidades educativas especiais?

Sim

Não

Talvez

5.6. Gostarias de beneficiar de medidas educativas especiais?

Sim

Não

Talvez

Opção 4

ANTERIOR

SEGUINTE

Nunca envie palavras-passe através dos Formulários do Google.

Obrigada pela tua colaboração

ANTERIOR

SUBMETER

Nunca envie palavras-passe através dos Formulários do Google.