

INCLUSÃO: UTOPIA OU REALIDADE*

Joana da Silva Pinto

Rosa Martins[†]

Sofia Campos[‡]

Resumo: *Situarmo-nos atualmente no paradigma da inclusão parece inquestionável. No entanto, a sua operacionalização é controversa. Os autores situam-se de formas diferentes face ao grande desafio que é a construção de uma educação inclusiva, inserida numa sociedade que se pretende também assim. Neste sentido, cabe aos professores e aos pais um papel de destaque, uma vez que se encontram em permanente contacto com os obstáculos e dificuldades que o modelo inclusivo constitui.*

O presente estudo pretende conhecer e refletir acerca das perceções de professores de educação especial, do ensino regular e de pais quanto às práticas inclusivas das respetivas escolas.

A metodologia utilizada enquadra-se no paradigma de um estudo triangulado, em que estão presentes as abordagens qualitativa e quantitativa. Através da realização de uma entrevista semiestruturada, e respetiva análise de conteúdo, os professores revelaram as suas perceções quanto às práticas inclusivas da escola. Foram também recolhidas informações a partir dos Projetos Educativos de Escola, procedendo-se à respetiva análise documental. Por último, através dos questionários realizados aos pais dos alunos com NEE, aferiram-se as suas opiniões quanto às práticas inclusivas das escolas, tendo estes dados sido tratados estatisticamente.

Quanto aos resultados encontrados, verificou-se que as perceções dos professores de educação especial e do ensino regular são, de um modo geral, equivalentes. As questões em que se registam diferenças mais significativas dizem respeito ao conhecimento acerca da legislação, à participação dos alunos com NEE nas atividades escolares, aos apoios disponibilizados pela escola e à colaboração

* O conteúdo deste artigo integra a Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, apresentada ao Centro Regional das Beiras da Universidade Católica Portuguesa, no ano de 2012

[†] Professora Coordenadora da Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Viseu, rmartins.viseu@gmail.com

[‡] Professora da Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Viseu, sofiamargaridacampos@gmail.com

entre docentes. Por fim, também foi possível observar que a participação dos pais na escola é, ainda, pouco ativa.

Palavras-chave: Práticas inclusivas, professores de educação especial, professores do ensino regular, pais.

***Abstract:** It seems unquestionable that we are now in the paradigm of inclusion. However, its operation is controversial. The authors are differently located in face of the great challenge, which is to build an inclusive education, into a society that is also intended to be that way. So a relevant role is assigned to the teachers and the parents, since they are in permanent contact with the obstacles and difficulties, which the inclusive model represents.*

This study aims to know and reflect about the prospects of special education, regular education teachers and parents for the inclusive practices of their schools.

The methodology frames under the paradigm of a triangulated study, in which are covered both the qualitative and quantitative approaches. Through the interviews, and their analysis of content, the teachers revealed their perception about the school's inclusive practices. It was also collected and analysed information set in the school's guidance documents. Finally, the parent's opinions about the school's inclusive practices were collected through questionnaires and this data processed statistically.

The results of this study reveal that the positions of special education and regular education teachers are generally equivalent. The issues that show the most significant differences are related to the knowledge about laws, the participation of students with Special Needs, the support provided by school and the collaboration between teachers. At last, it was observed that the parent's participation in school is still very little active.

Keywords: Inclusive practices, special education teachers, regular teachers, parents.

INTRODUÇÃO

A escola, enquanto reflexo de uma sociedade em permanente mudança, constitui-se como uma unidade dinâmica à qual é exigida uma constante adaptação a novas realidades. Cada vez mais os alunos se apresentam na sua diversidade, consequência da massificação do ensino e da desejada universalidade do acesso à educação. A escola pública será, porventura, a unidade social que integra em si o mais variado leque de origens sociais, económicas, culturais.

A deficiência constitui-se como um fator que contribui para esta diversidade, exigindo à instituição escolar um atendimento mais específico e individual, apropriado às condições destes alunos. No entanto, a escola encontra-se historicamente vocacionada para realizar um ensino de carácter massivo e abrangente, sendo necessárias alterações no seu *modus operandis* para que o atendimento seja de acordo com o público a que se dirige.

Aos professores cabe um papel de destaque, pois estão em interação constante com este público diverso, operacionalizando um conjunto de métodos e estratégias, políticas e leis, muitas vezes controversas e, portanto, dignas de discussão e reflexão. Para Martínez (2001) os professores são a chave da inclusão. A sua posição é privilegiada e a sua ação tem repercussões diretas no desenvolvimento dos indivíduos, particularmente dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). São os professores que sentem diariamente as dificuldades, os obstáculos, as barreiras a um atendimento que se pretende cada vez mais que seja pautado por padrões de qualidade e excelência. Englobamos neste processo tanto os professores de educação especial como os do ensino regular, uma vez que ambos estão naturalmente implicados nele.

Implicados estão também os pais das crianças, que devem ser estimulados a participar nas atividades da escola, de modo a que, naturalmente, disseminem informações fundamentais na consecução de uma sociedade mais inclusiva (Stainback & Stainback, 1999). Para Marques (1993), a participação dos pais na escola é um aspeto central, que traz vantagens, como demonstra através de resultados de diversos estudos. Por outro lado, esta participação assenta nos próprios princípios da democracia.

Tal como refere Nielsen (1999), os pais devem ser envolvidos no processo de inclusão, só assim as crianças terão uma experiência educativa proveitosa, que contribua para o seu sucesso escolar. Segundo este autor, a inclusão de um aluno com NEE numa sala de aula do ensino regular deve começar exatamente com os seus pais: o professor deve reunir com estes e convidá-los a conhecer a turma em que o filho irá ser integrado. O autor salienta a importância de uma comunicação regular, mantendo sempre os pais informados acerca dos progressos do aluno, trabalhos escolares e projetos futuros em fase de planificação.

Entende-se, desta forma, a relevância dos seus contributos e a importância de analisar e discutir as suas perceções, numa tentativa de conhecer melhor a realidade da inclusão nas escolas.

Assim, o presente estudo constitui-se, acima de tudo, como uma forma de refletir acerca de um conjunto de situações relacionadas com a inclusão educativa de alunos com NEE. Sendo os professores os principais executores, dirigiu-se a eles, então, parte substancial desta investigação, através de uma entrevista acerca das práticas inclusivas nas escolas onde lecionam. Posteriormente, os dados destas entrevistas foram cruzados com a opinião dos pais de alunos com NEE e com a informação constante nos Projetos Educativos de Escola das respetivas instituições. Desta forma, podem ser confirmados, ou não, os resultados obtidos nas entrevistas percebendo-se, assim, um pouco melhor, a solidez das práticas inclusivas.

Como sabemos, é sobejamente discutido que os chamados “discursos” (ao nível da investigação, das políticas e das leis) defendem modelos de inclusão muito distantes ainda do que se observa nas “práticas”, ao nível da ação pedagógica dos professores.

Assim, temos um hiato, um fosso, uma falha. A que se deve esta diferença entre aquilo que no campo ideológico se defende e o que na prática se realiza?

O que pretendemos neste trabalho é a analisar os desvios entre estes dois níveis (o ideológico e o real), trazendo a discussão sobre inclusão para os seus atores principais, os professores e os pais. O que pensam os professores e os pais sobre a inclusão? Como veem os professores as suas práticas educativas? Como veem as práticas inclusivas nas escolas em que lecionam? O que pode falhar ao tentarem implementar a inclusão educativa?

1. CONCEITO DE INCLUSÃO

Apesar da discussão que, como se verá em seguida, acende os ânimos de estudiosos e investigadores em torno de uma temática tão sensível, nomeadamente no campo educativo, o princípio da inclusão enraíza-se de forma simples na aceção fundamental da igualdade entre todos, estando profundamente ligado às questões de direitos humanos (Conselho Nacional de Educação, 1999; Ferreira, 2007; Serra, 2009; Stainback & Stainback, 1999).

No âmbito educativo, o princípio da inclusão encontra-se incontornavelmente ligado à Declaração de Salamanca, na qual se afirma que as escolas “se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras”. Assim, “todos

os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades que apresentem” (Unesco, 1994, pp. 17, 21).

Ora, a polémica quanto à definição do conceito de inclusão reside precisamente no significado da expressão “sempre que possível”. Enquanto muitos autores focalizam a sua atenção na expressão “todos os alunos devem aprender juntos”, outros chamam a atenção para a possibilidade de tal nem sempre ser a forma mais adequada de atendimento aos alunos com NEE.

Assim, autores como Stainback e Stainback (1999), Ferreira (2007), Rodrigues e Magalhães (2007) afirmam que, numa perspectiva inclusiva, todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as escolas/classes regulares e aí receber um atendimento de qualidade, adequado às suas necessidades.

No entanto, outros autores como Kauffman e Lopes (2007), Karten (2010), Farrell (2008), Correia (2008) consideram precisamente que nem sempre as escolas regulares estão aptas a fornecer uma educação de qualidade para todos os alunos. Assim, estes autores perspetivam a inclusão como prestação de cuidados educacionais a todos os alunos, preferencialmente na escola/classe regular, salvaguardando, no entanto, a possibilidade desse apoio acontecer fora dela.

Neste sentido, Correia (2008) propõe um modelo de atendimento inclusivo progressivo, isto é, para NEE menos graves a inclusão poderá ser total ou quase total, mas, à medida que a gravidade aumenta, a frequência da escola/classe regular diminui. Por outro lado, Farrell (2008, p. 13) salienta o aspeto gradativo da inclusão, descrevendo-a no sentido de “educar um número cada vez maior de alunos nas escolas regulares”. Outros autores, como Kauffman e Lopes (2007) defendem um *continuum* de serviços educativos, que possam ser desde esporádicos, em sala de aula regular, até continuados, em escolas especiais, dependendo do tipo de deficiência e suas exigências, quer quanto à especificidade, quer quanto à intensidade.

2. DA INCLUSÃO SOCIAL À INCLUSÃO EDUCATIVA

Como questiona Rodrigues (2003, p. 91) “poderá ser a escola uma ilha de inclusão num mar de exclusão?”

Trata-se de uma questão bastante pertinente, pois o campo educativo é inseparável do contexto que o envolve. Assim, o “mar” é a nossa

sociedade que, como refere o autor, cria ainda inúmeras barreiras a uma vida digna e de qualidade para grupos excluídos por algum motivo, seja ele de ordem económica, género, etnia, entre outros.

De forma ilegítima, alguns sectores da nossa sociedade apropriam-se de bens, recursos que deveriam estar acessíveis a todos. A exclusão é, ainda, e apesar dos direitos fundamentais existirem legal e politicamente, uma constante na nossa sociedade (Rodrigues, 2003).

Segundo Rodrigues (2003, p. 91), “a escola, o trabalho, o território, a cidadania, o lazer, a cultura, o desporto, a formação profissional, a habitação, a acessibilidade” constituem barreiras que dificultam a vida a pessoas com algum tipo de limitação.

Há autores como Capucha (2010) que consideram como excluídos todos aqueles que se veem na impossibilidade de aceder ao direito, rendimento digno, trabalho, educação, saúde, habitação, igualdade de oportunidades e que, de alguma forma, não estão capacitados para cumprir os deveres de cidadania. Neste sentido, a infância é um grupo especialmente frágil, sendo a expressão da sua fragilidade revelada nas elevadas taxas de pobreza e trabalho infantil, verificável também pela existência de redes pedófilas ou exércitos de meninos-soldado (Rodrigues, 2003). Por outro lado, Capucha (2010) salienta a deficiência como fator de vulnerabilidade associado à exclusão social.

Assim, conseguimos perceber a dimensão da fragilidade social a que uma criança com deficiência pode estar sujeita, cabendo à sociedade (Capucha, 2010) a responsabilidade de criar os meios através dos quais esta se deve ajustar, em todos os domínios, às necessidades específicas de cada indivíduo. Para o autor, a educação inclusiva reflete esta preocupação.

Uma vez que os diversos fatores sociais (económicos, culturais ou cívicos) se relacionam diretamente com a exclusão social, e sendo a infância o grupo mais vulnerável, seria necessário constituir uma política que tivesse em conta esses mesmos fatores, para a construção de uma educação inclusiva (Rodrigues, 2003).

Deste modo, a escola pode ter um papel privilegiado no combate à exclusão. Na verdade, apesar de a nossa escola ainda estar longe de refletir os ideais da educação inclusiva, pode funcionar como fator de mobilidade social (Rodrigues, 2003). No entanto, Rodrigues (2003) chama a atenção para o facto de a escola ter sido sempre seletiva e funcionar numa lógica de exclusão. Sem ter em conta as diferenças, dirigiu-se aos alunos que se identificavam, à partida, com os “códigos

culturais” por esta veiculados, sendo fonte de exclusão para todos aqueles que estavam desfasados desta, seja por incompatibilidade de valores, diferentes ritmos ou interesses. De acordo com um relatório inglês referido pelo autor, existe um paralelismo entre a “baixa performance académica” e as situações de “desvantagem social e económica” (Rodrigues, 2003, p. 111). Assim, a educação inclusiva deve atuar na superação de barreiras ao sucesso académico para os grupos em risco de apresentar “baixa performance académica”, de modo a promover, consequentemente, a sua plena participação na sociedade.

3. METODOLOGIA

O presente trabalho enquadra-se no paradigma de um estudo triangulado, utilizando uma abordagem quer quantitativa, quer qualitativa. Corroboramos a opinião de Moreira (1994, cit. por Gonçalves, 2002) quando afirma que a diversificação de métodos numa investigação permite conhecer melhor os vários aspetos do estudo. Também Lobiondo-Wood e Habber (2001) defendem, que em pesquisas sociais a conjugação de métodos qualitativos e quantitativos proporciona leituras mais completas e rigorosas. Não obstante, daremos maior destaque à abordagem qualitativa uma vez que grande parte dos dados são desta natureza.

Quanto ao tipo de investigação, trata-se de um estudo naturalista, uma vez que se caracteriza pela investigação de um aspeto concreto da realidade sem que se manipule, de forma intencional, qualquer variável (Afonso, 2005).

Tendo em conta as múltiplas perspetivas dos diferentes autores em torno da problemática da inclusão, pretendemos neste estudo trazer a discussão para os principais intervenientes, os professores e os pais.

Assim, chegamos ao problema de partida: Será que as perceções dos professores de educação especial, do ensino regular e dos pais relativamente às práticas inclusivas da escola são semelhantes?

Constitui então nosso objetivo geral conhecer a perceção dos professores de educação especial, do ensino regular e dos pais acerca das práticas inclusivas da escola.

Quanto aos objetivos específicos, podemos destacar:

- Comparar a perceção dos professores de educação especial e do ensino regular relativamente: ao conceito de inclusão, ao enquadramento

legal da educação especial, às práticas inclusivas, às limitações às práticas inclusivas.

- Comparar a perceção de professores e pais relativamente: às práticas inclusivas, ao envolvimento dos pais na escola, à inclusão na respetiva escola.

- Comparar a opinião dos professores com a informação constante nos Projetos Educativos de Escola.

Os participantes neste estudo foram selecionados por conveniência. Optámos por eleger cinco escolas de vários pontos do país (Norte, Centro, Oeste, Alentejo e Algarve) de forma a abranger diferentes contextos. As escolas selecionadas pertencem a diferentes ciclos de ensino, incluindo o secundário, para que fosse possível obter pontos de vista mais diversificados acerca da questão de investigação. Em cada uma destas escolas foi entrevistado um professor de educação especial e outro do ensino regular, para desta forma se poderem comparar as perceções de uns e outros. Em cada uma das escolas foram distribuídos doze questionários para que os pais de alunos com NEE preenchessem. No entanto, a escola do Norte devolveu apenas um questionário preenchido e a escola do Alentejo não autorizou a distribuição do mesmo aos pais. O número de participantes neste estudo é de trinta e quatro, sendo dez professores e vinte e quatro pais.

Os dados foram recolhidos através da realização de entrevistas semiestruturadas aos professores, tendo um guião como instrumento de gestão das mesmas, e de inquéritos por questionário aos pais. O guião desta entrevista foi construído a partir de uma checklist da autoria de Rogers (1993), incluída num documento intitulado “The inclusion revolution”.

Foi também realizada a recolha de dados através de consulta documental aos Projetos Educativos de Escola, das escolas onde pertencem os participantes do estudo.

A recolha de dados de opinião dos pais foi conseguida através de um inquérito por questionário que se destina a aferir as atitudes e convicções dos sujeitos, procurando-se saber aquilo que estes pensam e creem (Afonso, 2005).

O tratamento de dados utilizado neste estudo é essencialmente de natureza qualitativa (descritiva) mas também quantitativa. A estatística descritiva aplica-se no tratamento dos dados recolhidos através da entrevista semiestruturada aos professores de educação especial e do ensino regular. Baseia-se na aplicação da técnica de análise de conteúdo,

que, de acordo com Amado (2000), consiste em arrumar a informação num conjunto de categorias, de forma a poder quantificar e sistematizar, de forma tão objetiva quanto possível, essa mesma informação. Assim, será possível realizar inferências, interpretar a subjetividade das respostas dos sujeitos submetidos a entrevistas. Esta técnica foi também aplicada à análise documental dos Projetos Educativos de Escola.

Para o tratamento dos dados de natureza quantitativa, recolhidos através do questionário, foi utilizado o programa Excel, para cálculo de percentagens.

4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Em seguida, serão apresentados os resultados obtidos neste estudo, analisando e discutindo as opiniões dos professores de educação especial e do ensino regular adquiridas através da entrevista, bem como as respostas dos pais aos questionários e as informações veiculadas pelos Projetos Educativos de Escola. Os objetivos específicos encontram-se destacados, associando-se a cada um deles os resultados que lhes correspondem.

- Comparar a perceção dos professores de educação especial e do ensino regular relativamente: ao conceito de inclusão, ao enquadramento legal da educação especial, às práticas inclusivas, às limitações às práticas inclusivas.

Quanto à primeira questão, acerca do conceito de inclusão, os professores demonstraram ter consciência dos princípios da educação inclusiva, mostrando a sua preocupação relativamente a este assunto, algo partilhado pelos autores, ainda que com diferentes visões no que se refere à sua implementação. Não existem diferenças substanciais entre as opiniões dos professores de educação especial e as dos professores do ensino regular, apenas se salienta que os primeiros apresentam respostas mais detalhadas e, assim, uma frequência superior.

No âmbito da legislação, são também os professores de educação especial que apresentam uma frequência de respostas superior, mostrando ter um conhecimento mais alargado da legislação, para além do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro. Quanto aos aspetos da prática educativa relacionados com a legislação, as respostas não revelam diferenças

significativas entre os professores de educação especial e os do ensino regular. É importante referir que salientam o aspeto burocrático como aspeto prático. Apenas um professor refere que a legislação contribui para uma maior sensibilidade por parte dos docentes em relação aos alunos com NEE. Relativamente à questão sobre o contributo da legislação para a promoção da inclusão, a maioria dos professores aceita e concorda, contudo colocam dúvidas e apresentam questões e falhas.

De acordo com Serra (2009), Correia (2008) e Kauffman e Lopes (2007), existem casos de alunos cujas problemáticas se situam fora do âmbito das NEE permanentes, mas que necessitam de respostas educativas próprias e adequadas. Autores como Serra (2009) salientam a restrição determinada pelo Decreto-Lei nº 3/2008 aos casos de NEE de carácter permanente, deixando de fora inúmeras situações de risco que necessitariam de mecanismos de atendimento próprios.

Quanto à questão sobre a frequência da turma regular ou de um grupo especial no caso dos alunos com NEE, ambos os professores, de educação especial e do ensino regular, mantêm uma posição moderada, interligando a frequência da turma regular com a existência de apoios específicos e individualizados, que ocorrerão num espaço diferenciado. A frequência da turma regular e do grupo especial está dependente da gravidade da problemática do aluno com NEE ou do carácter teórico/prático das disciplinas. Professores de educação especial e ensino regular defendem a importância de haver um apoio mais especializado que apenas poderá ter lugar fora da sala de aula do ensino regular.

Aqui, tal como se verificou na revisão dos autores, as posições variam. No entanto, encontramos mais semelhanças com os autores menos radicais e mais cautelosos quanto à inclusão de alunos com NEE nas turmas do ensino regular, como Correia, Kauffman, Jesus e Martins e Capucha. Na verdade, nem sempre as escolas estão bem preparadas para realizar um atendimento de qualidade, tendo em conta a diversidade de respostas que as problemáticas dos alunos exigem (Capucha, 2010; Correia, 2008; Gaitas & Morgado, 2010; Kauffman & Lopes, 2007).

A questão colocada aos professores sobre a individualização do ensino tornou claro que se trata de uma temática controversa. A esmagadora maioria, tanto por parte dos professores de educação especial como do ensino regular, coloca muitas dúvidas quanto à sua exequibilidade, havendo mesmo dois professores que afirmam a sua inexistência.

Salienta-se aqui a controvérsia quanto ao tipo de apoio que é dado em contexto de sala de aula aos alunos com NEE por parte do professor de

educação especial, desfasado das atividades da turma e relegado para o fundo da sala (Rodrigues, 2006). Como se pode depreender, a presença física não é, assim, sinónimo de inclusão (Kauffman & Lopes, 2007), podendo tornar-se, até, uma prática embaraçosa para alunos e professores.

Quanto à terceira questão, acerca da participação dos alunos com NEE nas atividades da escola, os professores de educação especial consideram que esta é mais efetiva do que os professores do ensino regular. Apenas um professor de educação especial admite que a participação dos alunos com NEE nas atividades da escola é menor, enquanto quatro professores do ensino regular a consideram condicionada por diversos fatores, como a gravidade da deficiência ou a dinâmica da equipa de educação especial.

Em relação à quarta questão, sobre os apoios disponibilizados pela escola, são, mais uma vez, os professores do ensino regular que mencionam mais problemas. Apenas dois professores de educação especial admitem falta de recursos, enquanto os cinco professores do ensino regular mencionam a escassez de, pelo menos, algum tipo de recursos. Esta diferença pode ilustrar a falta de colaboração entre docentes de educação especial e do ensino regular no que toca à partilha de informações sobre recursos a que estes últimos podem recorrer.

A necessidade de recursos humanos e físicos especiais e adaptados às NEE é, também, um aspeto sublinhado por diversos autores (Capucha, 2010; Correia, 2008; Kauffman & Lopes, 2007). A existência de professores especializados, com a adequada formação, inicial e contínua, é uma condição basilar para um atendimento eficaz e de qualidade aos alunos com NEE.

De acordo com um Relatório da OCDE (Internacional Literature Review, 2010) e um estudo de Smith e Tyler (2011) os professores encontram-se pouco preparados para realizar um trabalho inclusivo. Nos seus estudos, alguns autores como Santos e César (2010), Florian e Becirevic (2011) e Operti e Brady (2011), salientam a importância que a formação de professores representa para a prática da inclusão. Nesta linha, autores como Operti e Brady (2011), Donnelly e Watkins (2011) e César e Calado (2010) salientam nos seus estudos o papel central que assume a figura do professor para a concretização de um modelo escolar inclusivo.

A quinta questão aborda a problemática do currículo e ambos os professores apresentam visões semelhantes, no entanto, uma vez mais, a frequência de respostas é superior nos de educação especial. Afirmam que o afastamento em relação ao currículo comum depende das problemáticas

dos alunos com NEE e do carácter teórico/prático das disciplinas.

Quanto a este aspeto, intimamente ligado à diferenciação e flexibilidade curricular, são vários os autores que referem a sua importância num modelo de inclusão educativa (Capucha, 2010; Conselho Nacional de Educação, 1999; Correia, 2003; Correia, 2008; Gaitas & Morgado, 2010; Jesus & Martins, 2000; Kauffman & Lopes, 2007; Rodrigues, 2001; Rodrigues, 2003). A flexibilidade curricular não é posta em prática pelos professores, uma vez que estes estão condicionados pelo programa estipulado (Rodrigues, 2003).

Na sexta questão, sobre a avaliação dos alunos com NEE, todos os professores afirmam que esta é realizada a partir de testes adaptados, de acordo com a problemática do aluno. Há homogeneidade entre as respostas dos professores de educação especial e do ensino regular, sendo um pouco superior a frequência de respostas dos primeiros.

Relativamente à sétima questão, que aborda a promoção de uma comunidade educativa por parte da escola, a frequência de respostas é também superior nos professores de educação especial. Ambos se referem ao empenho da escola na construção desta comunidade educativa como uma efetiva preocupação.

A colaboração e construção de uma comunidade educativa constituem aspetos bastante realçados por autores como Capucha (2010), Jesus e Martins (2000), Correia (2008) e McGee, Menolascino, Hobbs, e Menousek (2008), que salientam a sua importância, debruçando-se no aspeto relacional e socio-emocional da aprendizagem. De acordo com um estudo realizado por Santos (2010), a escola é um local de eleição para promover a inclusão.

Relativamente à problemática sobre a colaboração entre professores de educação especial e do ensino regular, verifica-se que a maioria considera esta uma realidade efetiva, ainda que sejam referidos alguns obstáculos à sua concretização. Os professores de educação especial são mais afirmativos do que os do ensino regular relativamente a este aspeto. Muitos professores salientam o carácter informal desta colaboração. Neste sentido, os professores da escola do Oeste defendem que deveriam existir reuniões formais próprias para efetivar esta colaboração. Já os professores do Alentejo referem ser prática da escola a existência de reuniões para alcançar esta colaboração. Dois dos professores do ensino regular admitem que esta colaboração é influenciada por fatores pessoais, como a empatia.

A colaboração entre professores é outro aspeto estrutural da educação inclusiva, também ele abordado por vários autores, como Capucha (2010), Jesus e Martins (2000) e Correia (2008). Autores como Kauffman e Lopes (2007), acentuam que para a construção de práticas inclusivas, o tempo para o planeamento deve estar contemplado no horário dos professores.

De acordo com um estudo efetuado por Ventura (2009), o professor de educação especial continua a ser considerado o principal responsável pela educação de alunos com NEE, trabalhando bastante isolado, diretamente com os alunos e não como consultor.

Quando questionados acerca das limitações às práticas inclusivas, de uma forma geral, as opiniões dos professores de educação especial e do ensino regular divergem. A maioria dos professores de educação especial considera a mentalidade ou sensibilidade o maior obstáculo, enquanto a maioria dos professores do ensino regular refere a falta de recursos humanos ou físicos como principais limitações. Podemos concluir que, naturalmente, serão os professores de educação especial que sentem as maiores barreiras humanas, de falta de aceitação ou de um “olhar diferente”, nas atitudes e comportamentos relativamente aos alunos com NEE, uma vez que estão mais perto destes na sua prática diária.

- Comparar a perceção de professores e pais relativamente: às práticas inclusivas, ao envolvimento dos pais na escola, à inclusão na respetiva escola.

Relativamente à questão sobre a frequência da turma regular ou de grupo especial, as respostas dos professores e dos pais vão no mesmo sentido. Assim como os professores defendem uma posição moderada, em que a integração da turma regular se complementa com a frequência de um grupo especial, também os pais referem esta possibilidade.

As reticências colocadas pelos professores quanto à individualização do ensino não são corroboradas pelos pais. Como se pode constatar, mais de 90% da amostra considera os materiais e métodos adequados ao seu educando. Relativamente a esta questão, é importante salientar que os pais poderão não possuir um conhecimento claro acerca deste aspeto da prática educativa.

Os professores não são unânimes quanto à participação dos alunos nas atividades escolares. Quanto aos pais, 90% da amostra considera o acesso a estas atividades como efetivo. As atividades escolares mais referidas

pelos pais são as visitas de estudo, atividades desportivas e festas escolares.

A falta de recursos para apoiar os alunos com NEE é um aspeto negativo mencionado por grande parte dos professores. No entanto, 90% da amostra de pais considera-os adequados.

Relativamente ao currículo, enquanto os professores mencionam existir algum grau de afastamento, nomeadamente em problemáticas mais graves, 60% dos pais consideram que os seus educandos com NEE têm a possibilidade de aprender acerca das mesmas matérias que os seus colegas.

Acerca da avaliação, os professores e os pais (60%) concordam que alunos com NEE realizam testes e trabalhos para avaliação, mas que estes são diferentes dos realizados pelos seus colegas.

De uma forma global, os professores referem que a escola tenta dialogar e envolver as famílias na sua dinâmica. No entanto, descrevem que esta relação com as famílias é baseada apenas numa troca de informações. Quase 80% dos pais considera adequada a frequência com que se encontra com professores, psicólogos ou terapeutas. A maioria dos pais diz ir à escola “Uma vez por mês”. Salienta-se também que a maioria dos pais refere que o contacto com professores, psicólogos e terapeutas tem como objetivos “Assinar documentos”, “Receber informações acerca do seu filho” e “Dar informações acerca do seu filho”, estando de acordo com aquilo que a maioria dos professores indica.

Segundo um estudo realizado por Xavier, Silva e Antunes (2010), os pais consideram importante a educação parental. No entanto, revelam alguma falta de consistência nesta posição, uma vez que, no programa promovido pelos autores, estes foram pouco assíduos ao mesmo.

Relativamente ao envolvimento dos pais na escola, as opiniões dos professores revelam que a escola, de uma forma geral, se encontra disponível e recetiva, procurando o diálogo com as famílias. Alguns referem que essa comunicação é particularmente acentuada com os pais dos alunos com NEE e, dentro destes, com aqueles que apresentam problemáticas mais graves, frequentando as Unidades de Ensino Estruturado e de Apoio à Multideficiência. Quatro professores referem a existência de pais cuja participação não é construtiva ou é completamente inexistente. Por outro lado, dois professores referem algum grau de participação, mas que não abrange a elaboração de documentos ou planificação de trabalho em conjunto com os professores. A opinião dos pais é concordante com estes dados, pois os pais consideram, na sua

maioria, quase 80%, que a frequência de comunicação com a escola é adequada. Por outro lado, consideram que a sua participação está reduzida em grande parte à assinatura de documentos e à troca de informações, registando-se valores mais baixos no que diz respeito à colaboração e planeamento de atividades com a escola. Este aspeto mostra que o grau de participação dos pais ainda é bastante limitado, o que constitui uma preocupação digna de reflexão por parte das escolas.

Quanto à questão final, relativa à opinião síntese sobre se os professores consideram a sua escola inclusiva, todos afirmam a tentativa de alcançar essa meta. A maioria dos professores não declara um “Sim” categórico, mas todos eles manifestam a intenção de rumar nessa direção. Salienta-se a opinião contrária de dois professores, ambos de educação especial, em que um considera a inclusão como sendo uma utopia, enquanto o outro diz exatamente o oposto.

Na opinião de 75% dos pais, o apoio prestado pela escola no âmbito da educação especial é considerado “Adequado”. Assim, pode aferir-se que, tal como referem os professores, ainda há muito a fazer para que a meta da inclusão seja alcançada.

- Comparar a opinião dos professores com a informação constante nos Projetos Educativos de Escola.

Comparando a perceção dos professores com a informação constante nos Projetos Educativos de Escola, verificamos que nas escolas do Norte e Algarve existem mais divergências, enquanto no Centro, Oeste e Alentejo há uma maior afinidade.

Confrontando o Projeto Educativo de Escola do Norte com as entrevistas aos professores que nela lecionam, verificámos que se salientam algumas divergências, nomeadamente no que se refere à existência de um professor extra da disciplina que acompanha os alunos com NEE nas aulas, algo que não está descrito no documento. A realização de atividades preventivas de combate à indisciplina está prevista no documento, mas não foi mencionada pelos professores. O documento prevê também a realização de atividades para dinamizar a relação escola/família, como encontros, debates, ações de sensibilização, o que não foi confirmado por nenhum dos professores.

Quanto ao Projeto Educativo do Algarve, este menciona apenas uma vez, na sua introdução, o termo inclusão, não fazendo qualquer referência a aspetos que se relacionem com as NEE ou a educação especial no restante documento. Por não existirem dados relevantes, apenas se poderá

depreender alguma negligência por parte da escola em perspetivar a inclusão de forma mais concreta e efetiva.

O Projeto Educativo de Escola do Centro menciona alguns valores éticos inerentes ao conceito de inclusão, como a justiça, solidariedade, igualdade e respeito, também referidos pelos professores. A falta de recursos humanos, a existência de parcerias com diversos organismos e o baixo nível de participação das famílias, encontram-se assinalados no documento e são também apontados pelos professores.

O Projeto Educativo de Escola do Oeste aponta para a implementação de várias ações no âmbito da inclusão, sendo a maioria destas confirmadas pelos professores que nela lecionam. Salientamos o “Projeto Educativo de Currículos Específicos Individuais”, diversas estratégias de interação com empresas e instituições exteriores à escola, dinamização de atividades e formações no âmbito das NEE, existência da Associação de Pais e a concretização de projetos de parceria desta com os Serviços de Psicologia.

O Projeto Educativo de Escola do Alentejo refere de uma forma bastante detalhada a sua preocupação relativamente à inclusão. Neste aspeto, salienta diversos valores que baseiam a sua ação, menciona a existência de um projeto de intervenção inclusivo, diversificação das ofertas formativas, a diferenciação pedagógica e o desenvolvimento de oferta diversificada de projetos direcionados para a integração de alunos, o apoio disponibilizado pelo Centro de Recursos de TIC para a educação especial, existência de Oficinas Pedagógicas, ações para prevenir comportamentos de risco, existência de tempos semanais específicos para reuniões de “Equipas Pedagógicas” de colaboração entre professores.

De acordo com um estudo de Howes, Grimes e Shohel (2011), as práticas inclusivas dos professores são condicionadas pela própria política da escola, que refletem assim, acima de tudo, a visão da instituição. Segundo este estudo, os professores estão limitados por aquilo que está instituído, sendo assim reduzido o seu campo de ação e capacidade de alterar as perspetivas das escolas.

Tal como é referido num estudo de Rodrigues (2010), há uma maior prevalência de políticas de inclusão ao nível do Ensino Básico, tal como se constata nos Projetos Educativos de Escola. Assim, os resultados referentes à escola do Algarve (do Ensino Secundário) encontram-se em consonância com este estudo, que apresenta apenas uma referência à inclusão em todo o documento analisado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relativamente aos resultados do estudo, verifica-se algum paralelismo entre as opiniões dos professores de educação especial e do ensino regular. É importante salientar que a maioria dos professores selecionados para responder à entrevista tem formação na área da educação especial, compreendendo-se, assim, a afinidade das suas posições.

No sentido de responder à pergunta de partida deste estudo, acerca das perspetivas de professores de educação especial, do ensino regular e dos pais serem ou não semelhantes, pode constatar-se que relativamente à maioria das questões os professores estão de acordo entre si. Aquelas em que se registam diferenças mais significativas dizem respeito ao conhecimento acerca da legislação, sendo este superior no caso os professores de educação especial. Esta situação é compreensível, mas leva à reflexão acerca da delegação na figura do professor de educação especial de uma parte significativa de responsabilidade relativamente aos alunos com NEE. Acerca da participação dos alunos nas atividades escolares, os professores de educação especial consideram-na mais efetiva do que os professores do ensino regular. Convém ponderar acerca deste aspeto e perceber que talvez a perspetiva dos professores do ensino regular seja aquela que está mais de acordo com a realidade, uma vez que estes podem comparar a participação dos alunos com NEE com a dos seus colegas. Quanto à opinião dos pais, estes são otimistas e consideram a participação dos filhos efetiva. No entanto, é importante ressaltar que os pais poderão não avaliar corretamente o grau de participação dos filhos, uma vez que carecem de termos de comparação. Assim, parece pertinente considerar que ainda há muito a fazer em relação à participação destes alunos na escola. Relativamente aos apoios disponibilizados pela escola, são uma vez mais os professores do ensino regular que mantêm uma posição mais cética. A sua posição pode ser devida ao facto de não estarem em contacto tão direto com os técnicos, como acontecerá com os professores de educação especial. Além disso, os recursos utilizados em educação especial poderão eventualmente ser pouco partilhados com os restantes docentes, ficando confinados à sala de apoio. Já os pais, na sua grande maioria, consideram os apoios e recursos adequados, o que pode revelar por um lado satisfação ou, por outro lado, desconhecimento quanto aos apoios e recursos adequados ao seu filho. Quanto à construção de uma comunidade educativa é importante referir que, embora os professores mantenham posições equivalentes e afirmativas quanto a este

aspeto, os pais revelaram, através dos questionários, que a sua participação não é assim tão efetiva nem ativa. Assim, apesar dos pais, de uma forma global, manifestarem satisfação quanto ao atendimento aos filhos, esta opinião poderá carecer de solidez, uma vez que o seu envolvimento na escola é pouco consistente. Outra questão que revela diferenças está relacionada com a colaboração entre professores, na qual os de educação especial são mais afirmativos. Esta posição pode dever-se ao facto de normalmente centralizarem em si a comunicação com os outros docentes. Estes comunicarão mais do que cada um dos restantes professores, transparecendo, assim, um maior nível de colaboração.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, N. (2005), *Investigação Naturalista em Educação - Um guia prático e crítico*, Porto: Asa Editores.
- Amado, J. d. (Novembro de 2000), A Técnica de Análise de Conteúdo, *Referência 5*, pp. 53-63.
- Anastasiou, D., & Kauffman, J. M. (2011), *A Social Constructionist Approach to Disability: Implications for Special Education*, Obtido em Janeiro de 2012, de Council for Exceptional Children: <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?sid=369f54cb-f03e-4e8a-a4eb5687b657526e%40sessionmgr111&vid=1&hid=104&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRi#db=a9h&AN=59570658>
- Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. (Novembro de 2009), *Ser Professor de Educação Especial*, Obtido em 20 de Dezembro de 2011, de Pró Inclusão: <http://proinclusao.com.sapo.pt/CONCLUSOES.pdf>
- Bautista, R. (1997), *Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa: Dinalivro.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994), *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto: Porto Editora.
- Campos, S. M., & Martins, R. L. (Abril de 2008), *Educação Especial: aspectos históricos e evolução conceptual*, Obtido em 23 de Dezembro de 2011, de Repositório Instituto Politécnico de Viseu: http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/375/1/Educacao_especial.pdf

- Capucha, L. (2010), *Inovação e Justiça Social*, Obtido em 17 de Agosto de 2011, de Scielo:
<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n63/n63a03.pdf>
- César, M., & Calado, C. (2010), *Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém*, Obtido em Julho de 28 de 2011, de Interacções:
<http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/439/1/O6%20-%20Csar%20%26%20Calado%282%29.pdf>
- Conselho Nacional de Educação (1999), *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*, Editorial do Ministério da Educação.
- Correia, L. d. (1999), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*, Porto: Porto Editora.
- Correia, L. d. (2003), *Educação Especial e Inclusão - Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*, Porto: Porto Editora.
- Correia, L. d. (2006), A Escola Contemporânea, os Recursos e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais, *Encontro Internacional Educação Especial - Diferenciação: do Conceito à Prática* (pp. 87-109), Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Correia, L. d. (2008), *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*, Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei Nº 3/2008, de 7 de janeiro
- Dias, J. C. (1999), *A Problemática da Relação Família/Escola e a Criança com Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência.
- Donnelly, V., & Watkins, A. (8 de Setembro de 2011), *Teacher education for inclusion in Europe*, Obtido em Janeiro de 2012, de Springer
<http://www.springerlink.com/content/gr513n2p7j2q1m51/>
- Easterby-Smith, M., Thorpe, R., & Jackson, P. R. (2008), *Management Research, Third Edition*, London, Great Britain: Sage Publications.
- Estrela, A. (1994), *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de formação de professores*, Porto: Porto Editora.
- Farrell, M. (2008), *Dificuldades de aprendizagem moderadas, graves e profundas: Guia do professor*, Porto Alegre: Artmed.
- Fernandes, H. S. (2002), *Educação Especial: Integração das Crianças e Adaptação das Estruturas de Educação*, Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.

- Ferreira, M. S. (2007), *Educação Regular, Educação Especial, Uma história de separação*, Porto: Edições Afrontamento.
- Florian, L., & Becirevic, M. (27 de Agosto de 2011), *Challenges for teachers' professional learning for inclusive education in Central Europe and the Commonwealth of Independent States*, Obtido em Janeiro de 2012, de Springer
<http://www.springerlink.com/content/rkx4k8011u5p0u4x/>
- Fortin, M.-F. (2003), *O Processo de Investigação: da concepção à realização*, 3ª Edição, Loures: Lusociência - Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Frey, J. H., & Oishi, S. M. (1995), *How to conduct interviews by telephone and in person*, California, USA: Sage Publications.
- Gaitas, S., & Morgado, J. (2010), *Educação, diferença e psicologia*, Obtido em 13 de Agosto de 2011, de Scielo:
<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v28n2/v28n2a10.pdf>
- Howes, A. J., Grimes, P., & Shohel, M. C. (21 de Abril de 2011), *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Obtido em 24 de Janeiro de 2012, de Tandfonline:
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03057925.2011.574969>
- Gonçalves, L. L. (2002), *Qualidade de vida dos idosos: Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de la Educacion da Universidade da Extremadura*.
- Internacional Literature Review (2010), *Teacher Education for Inclusion*, Obtido em 23 de Dezembro de 2011, de European Agency:
<http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/teacher-education-web-files/TE4I-Literature-Review.pdf>
- Jesus, S. N., & Martins, M. H. (2000), *Escola Inclusiva e apoios educativos*, Porto: Edições Asa.
- Karten, T. J. (2010), *Inclusion Strategies That Work!: Research-Based Methods for the Classroom*, USA: Corwin.
- Kauffman, J. M., & Lopes, J. A. (2007), *Pode a Educação Especial deixar de ser especial?*, Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Lobiondo-Wood, G., & Habber, J. (2001), *Pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação, crítica e utilização*, Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Marques, R. (1993), *A Escola e os Pais: Como Colaborar?*, Lisboa: Texto Editora.

- Martínez, J. J. (2001), *Integración escolar: Plataforma para la escuela inclusiva?*, Málaga: Ediciones Aljibe.
- Mcgee, J., Menolascino, F., Hobbs, D., & Menousek, P. (2008), *Uma Pedagogia da Interdependência - Uma abordagem não-aversiva para ajudar pessoas com deficiência mental*, Viseu: Assol.
- Mock, D. R., & Kauffman, J. M. (2002), *Preparing teachers for full inclusion: is it possible?*, Obtido em Janeiro de 2012 <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08878730209555294>
- Morgado, J. (2003), *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*, Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Nielsen, L. B. (1999), *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula - Um guia para Professores*, Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1991), *Profissão Professor*, Porto: Porto Editora.
- Odom, S. L. (2007), *Alargando a roda: A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*, Porto: Porto Editora.
- Operti, R., & Brady, J. (30 de Agosto de 2011), *Developing inclusive teachers from an inclusive curricular perspective*, Obtido em Janeiro de 2012: <http://www.springerlink.com/content/y51746w8r82361v3/fulltext.pdf>
- Rodrigues, D. (2001), *Educação e Diferença - Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*, Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003), *Perspectivas Sobre a Inclusão - Da Educação à Sociedade*, Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006), *Educação Inclusiva - Estamos a Fazer Progressos?*, Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, D., & Magalhães, M. B. (2007), *Aprender juntos para aprender melhor*, Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (Janeiro-Abril de 2011), *Educação Especial e inclusiva em Portugal: fatos e opções*, Obtido em 4 de Agosto de 2011: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382011000100002
- Rodrigues, S. N. (2010), *Políticas de Inclusão/Educação Especial no Projecto Educativo*, Obtido em Outubro de 2011, de Repositório Institucional da Universidade de Aveiro: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/3828/3/tese.pdf>

- Rogers, J. (Maio de 1993), *The inclusion revolution*, Obtido em Junho de 2011: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED367087.pdf>~
- Santos, B. (2007), *Comunidade Escolar e Inclusão: Quando todos ensinam e aprendem com todos*, Lisboa: Instituto Piaget.
- Santos, J., & César, M. (2010), *Atitudes e preocupações de professores e outros agentes educativos face à inclusão*, Obtido em 12 de Agosto de 2011:
<http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/430/1/N8%20-%20Santos%20%26%20Csar.pdf>
- Santos, M. T. (2010), *ISEC2010 – Inclusive and Supportive Education Congress*, Obtido em Outubro de 2011:
<http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/1061/1/Diversity%20and%20Acceptance.pdf>
- Serra, H. (2009), *Educação Especial, Estigma ou Diferença?*, Obtido em 12 de Agosto de 2011:
<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/340/Helena%20Serra%20%282%29.pdf?sequence=1>
- Smith, D. D., & TYLER, N. C. (30 de Agosto de 2011), *Effective inclusive education: Equipping education professionals with necessary skills and knowledge*:
<http://www.springerlink.com/content/gg304636376hr870/fulltext.pdf>
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999), *Inclusão - Um guia para educadores*, Artmed.
- Tilstone, C., Florian, L., & Rose, R. (2003), *Promover a educação inclusiva*, Lisboa: Instituto Piaget.
- Unesco. (1994), Conferência Mundial da Unesco sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, *Declaração*, Salamanca: União Europeia.
- Ventura, M. F. (2009), *Repositório Aberto*, Obtido em 23 de Dezembro de 2011:
<http://repositorioaberto.univab.pt/bitstream/10400.2/1528/2/M.%20Filomena%20Ventura.pdf>
- Xavier, J., Silva, C., & Antunes, A. P. (2010), *Educação parental e dança inclusiva: experiências de promoção da inclusão*, Obtido em Setembro de 2011:
<http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/103/1/AnaAntunesEduca%20c3%a7%c3%a3o%20parental%20e%20dan%20c3%a7a%20inclusiva.pdf>