



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS

Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

Faculdade de Educação e Psicologia

OS NÓS DA ESCOLA E A INCLUSÃO

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa
Para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Especialização em educação especial:

Domínio Cognitivo e Motor

Mestranda: Maria Luzia Ferrão Lopes Gomes

Orientador: Professor Doutor Paulo Almeida Pereira

Viseu, julho de 2013



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS

Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

Faculdade de Educação e Psicologia

OS NÓS DA ESCOLA E A INCLUSÃO

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa
Para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Especialização em educação especial:

Domínio Cognitivo e Motor

Mestranda: Maria Luzia Ferrão Lopes Gomes

Trabalho efetuado sob a orientação do Professor Doutor Paulo Pereira

Viseu, julho de 2013

Agradecimentos

Em simultâneo com a apresentação deste relatório, pretendemos manifestar o nosso profundo reconhecimento aos muito competentes e dignos Coordenadores do Mestrado, Prof. Doutor José Afonso Baptista e Prof.^a Doutora Célia Ribeiro e ao orientador, Prof. Doutor Paulo Almeida Pereira.

Cabe, igualmente, aqui uma referência muito especial à Universidade Católica, Centro Regional das Beiras, aos seus ilustres dirigentes, aos docentes, à Dr.^a Rosa Martins e colegas, pelo apoio, facilidades e conselhos, que nunca nos regatearam, sem os quais este trabalho não teria sido possível, pelo menos com alguns dos pormenores que fazem parte do mesmo.

Queremos também alargar os agradecimentos aos nossos familiares que, de múltiplas formas, sempre nos apoiaram e encorajaram.

Aos alunos, pelos momentos de puro afeto com que diariamente nos mimosearam, e deram razão e força para prosseguirmos com este estudo.

Aos colegas da escola onde lecionamos, às amigas Alice e Florbela pelo estímulo, amizade e presença e a todos aqueles que, num gesto de amizade e solidariedade nos aconselharam ou esclareceram.

A Deus, porque um dia nos mostrou este caminho, que nos ensina que importa mais dar amor do que receber.

A todos em geral e, em especial, àqueles que mais conosco colaboraram, o nosso muito reconhecido beirão Bem-Hajam.

Dedicatória

A cada um dos nossos alunos, que ao longo destes anos, nos ensinaram a ver com os olhos do coração, porque “*o essencial é invisível para os olhos*” e nos deram a conhecer este mundo maravilhoso, escondido atrás da dor e do sofrimento.

Aos cidadãos portadores de deficiência que já se encontram posicionados na vida e a todos aqueles que, com grande esforço, tentam idêntico posicionamento, mercê de um empenho imenso e invulgar, dedicamos o tempo e o trabalho que despendemos na esperança de que possamos contribuir de algum modo, embora minimamente, para diminuir as dificuldades de que são alvo.

Sumário executivo

O presente estudo pretende fazer um périplo pelos últimos catorze anos de docência do nosso percurso profissional, enquanto docente de educação especial. Contactámos com realidades e contextos escolares bastante diversos, uns conflituosos e deveras comoventes e outros mais agradáveis e serenos, até então, completamente ignorados por nós que começávamos a molhar os pés neste *mare magnum* da educação especial, numa área tão movediça e difícil, quanto gratificante, como é trabalhar com crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais como oportunamente explicaremos.

O objetivo que ora nos move é apresentar e partilhar as várias experiências e situações com que diariamente vimos lutando em prol de uma causa em que acreditamos plenamente e pela qual, muitas vezes, tivemos necessidade de enfrentar, no bom sentido, os colegas dos conselhos de turma e dos conselhos de docentes, para além dos pais e encarregados de educação, entre outros que se julgavam senhores da razão e da sabedoria, em detrimento do bom senso e bem estar dos nossos educandos.

Vamos pois, neste relatório, tentar fazer uma resenha do que tem sido para nós, ao longo destes anos, a educação especial e trabalhar com crianças e jovens com necessidades educativas especiais (NEE) do 1º, 2 e 3º ciclos, muito embora tenhamos acompanhado, também, durante dois anos, alunos do ensino secundário, na Escola Secundária de Seia, que, malgrado os seus quadros clínicos bastante conturbados, afincada e persistentemente, se esforçaram o suficiente para, ao abrigo de um regimento especial, obterem classificações que lhes permitissem o ingresso ao ensino superior, como na realidade, para nosso gáudio, aconteceu com dois desses alunos.

Faz ainda parte deste trabalho enunciar, de forma sucinta, os obstáculos e problemas mais prementes que enfrentámos, a procura de soluções, e mesmo a superação de alguns problemas, tencionando derrubar as barreiras que frequentemente e, ainda hoje, obstam e impedem o nosso intento.

A integração e inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola do ensino regular foi a nossa primeira preocupação. Com determinação, exigimos destes e para estes alunos educação e respeito mútuo; procurámos cumprir e fazer cumprir as regras, os deveres e os direitos da

criança e do jovem; promovemos a socialização e o convívio destes com a comunidade educativa, em geral, prevenindo ou pondo termo a eventuais situações suscetíveis de afetar a saúde física e mental.

Outro propósito que norteou esta intervenção foi, sempre que possível, não permitir que, no final da escolaridade obrigatória, estes jovens ficassem entregues à sua sorte. Mas, encontrar saídas profissionais para jovens com NEE era como vulgarmente se diz “encontrar uma agulha no palheiro”. Assim, sem sucesso, batemos a diversas portas. Sem esmorecer, prosseguimos e encontrámos, na APPACDM de Viseu, um porto de abrigo, que nos respondeu com cursos de formação profissional e posterior colocação num emprego, para os alunos que terminavam a escolaridade, e atividades pré-profissionais para aqueles que seguiam um currículo de cariz funcional, ao abrigo de protocolos.

Refletiremos e referiremos, também, os comportamentos observados na sociedade e na comunidade educativa (pais/EE, assistentes operacionais, alunos, educadores, professores), face aos problemas destes discentes, uns promotores de inclusão e outros de completa exclusão.

Em suma, e porque as boas palavras não são suficientes, debatemo-nos na escola em defesa dos direitos das nossas crianças e jovens portadores de algum défice ou *handicap*, que os apresenta como diferentes dos restantes alunos considerados normais.

Não obstante, acreditando, ainda, naquele velho adágio popular que diz que a fortuna sorri aos audazes, tentámos ser e fazer a diferença, com vista à mudança, desfazendo os nós prosseguindo a caminhada rumo à inclusão, à igualdade como promulgado na Declaração de Salamanca.

Obviamente que toda esta apresentação irá sendo consolidada com pesquisa bibliográfica que fundamenta teoricamente este trabalho.

Palavras-Chave: Educação Especial, Escola, Encarregados de Educação, Família, Inclusão, Integração, Intervenção educativa, Necessidades Educativas Especiais.

Executive Summary

The present study intends to be an excursion through the last fourteen years of teaching in our professional path, as special education teachers. We had contact with very different realities and school contexts, some problematic and indeed shocking and others more pleasant and serene. Until then those scenarios were completely ignored by us as we were starting to wet our feet in this *mare magnum* of special education, in an area as shifting and difficult and also as rewarding as it is working with children and young people with Intellectual and Developmental Disability.

Nowadays the aim which moves us is to present and share the several experiences and situations with which we have been struggling every day for a cause in which we fully believe and for which we had to face, in several occasions, though as a constructive process, our colleagues from subject councils and teacher councils, besides parents and guardians, amongst others, that believed themselves to be the authority of reason and wisdom, rather than pursuing good sense and the wellbeing of our students.

In this report we will, therefore, try to analyse what it has been, over the years, special education and working with children and young people with special educational needs (SEN) from the 1st, 2nd and 3rd cycles, even though we had also accompanied, for two years, students from Seia Secondary School, who, despite their rather concerning clinical status, have strived actively and persistently to, under a special regiment, achieve access to higher education, as in fact, to our delight, happened with two of those students.

It is also a part of this report to briefly articulate the most relevant obstacles and problems that we have faced, our search for solutions and even the abolishment of some problems, intending to obliterate the barriers that, even today, frequently obstruct and impede our purpose.

The integration and inclusion of students with special educational needs in an ordinary educative structure was our first concern. With determination, we demanded from and for these students education and mutual respect; we have appealed to the compliance and reinforcement of the rules, the duties and the rights of children and young people; we have promoted their socialization and

interaction with the educational community, in general, preventing or ending any situation that may affect their physical or mental health.

Another purpose that guided this intervention was to withstand, whenever possible, at the end of their compulsory education, those young people were left to their own devices. However, finding job opportunities to young people with SEN was, according to the *voxpopuli*, “like finding a needle in a haystack”. So, in vain, we addressed for several possible aids. Without fading, we pursued and found, at Viseu’s APPACDM, a safe haven, that confided us with professional training courses and posterior job placement for students that finished schooling, and with pre-professional activities for those who followed a functional-oriented curriculum, under protocols.

We will also reflect and mention monitored behaviors both from the society and the educational community (parents/guardians, operational assistants, students, educators and teachers), while facing these students’ problems, as promoters of inclusion or antagonists.

Briefly, and “because no stomach gets satisfied only with good words”, we have argued at school, in defense of the rights of our children and young people with some deficit or handicap, which presents them as different from the rest of the students considered as normal.

Nevertheless, believing that the fortune favours the bold, according to the *voxpopuli*, we have tried to be and to make the difference towards change, untying the knots and pursuing the path towards the inclusion and equality as promulgated by the Declaration of Salamanca.

Obviously, all this presentation will be consolidated with bibliographical research that theoretically bases this work.

ÍNDICE

INTODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - Necessidades Educativas Especiais: Evolução e Tendências	
1.1 – O Conceito de Necessidades Educativas Especiais.....	17
1.2 – Evolução Histórica no Mundo Ocidental.....	24
1.3 – A Emergência da Escola Inclusiva.....	26
1.4 – A Educação Especial em Portugal.....	32
1.5 – Escola Inclusiva em Portugal: Enquadramento Legislativo.....	37
CAPÍTULO II – Obstáculos Organizacionais à Inclusão dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais	
2.1 – A Escola Inclusiva - Princípios e Valores.....	45
2.2 – A Criança na Família - A Importância de uma Família atenta.....	47
2.3 – O Aluno na Escola - A Importância dos Diversos Papéis da Escola.....	51
2.4 – Desafios da Escola Inclusiva.....	54
2.5 – Barreiras à Inclusão	57
Capítulo III - Flexibilização Curricular	
3.1 - Flexibilização Curricular e Inclusão.....	67
3.2 - Diferenciação Pedagógica.....	69
3.3 - A Escola Inclusiva como Processo Inacabado.....	76
3.4 - Respostas Educativas para Alunos com NEE.....	77
3.5- O Currículo Específico Individual.....	80
Capítulo IV – Transição Para a Vida Adulta	
4.1 - Enquadramento Histórico.....	85
4.2 - Empregabilidade para as Pessoas com Deficiência.....	86
4.3 - O Adulto na Sociedade.....	87
Conclusão.....	91
Referências Bibliográficas.....	95

Introdução

Apesar dos avanços e progressos, em prol da inclusão de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais nas classes do ensino regular, na prática verifica-se que, mesmo nos países em que existe uma tradição de integração, pouco foi feito e que há pela frente um longo caminho a percorrer. Grande parte destes alunos não beneficiam de um ensino integrado, ainda são marcados e ostracizados por uma sociedade incapacitante que realça mais as suas limitações do que as suas potencialidades. Segundo as palavras de Hallahan e Kauffman, (1994) não devemos permitir que a incapacidade das pessoas nos impeça de ver as suas aptidões e habilidades, porque estas são as características mais importantes das crianças e jovens com deficiência.

A legislação portuguesa garante a todas estas crianças e jovens o direito à educação na Escola Regular. Para o efeito, será preciso recorrer a um conjunto de medidas e serviços educativos especiais, institucionalmente organizados, para apoiar, complementar e, em alguns casos, substituir os serviços educativos comuns. Tendo em conta as necessidades específicas dos alunos, a falta destes recursos pode ser um obstáculo à sua plena integração. A Declaração de Salamanca diz (Unesco, pp. 11-12):

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

Pensar e refletir sobre a colaboração escola/família é ter consciência de que a família é a primeira entidade responsável pela educação da criança. Consideramos que, por melhor que seja a escola, por mais preparado que

esteja o seu corpo docente, aquela, só muito dificilmente, conseguirá suprir a falta de atenção, de afeto e de amor deixados por uma família ausente.

Todavia, nos dias que correm, as famílias começam a atribuir essa responsabilidade à escola, tendo esta cada vez mais necessidade de a envolver. Pinto (2004, citado por Nunes, 2004, p. 11), sublinha que "a família e a escola são, sem dúvida, as duas grandes instâncias educativas da sociedade" sendo que "a colaboração mútua, crítica e simultaneamente solidária, é condição indispensável para uma educação equilibrada, em qualquer época, muito mais nesta, complexa, instável e prometedora". Também Duarte (2004, citado por Nunes, 2004, p. 15) refere que "as famílias são chamadas a participar em diversos processos de tomada de decisão que, tradicionalmente, diziam respeito às escolas".

Este envolvimento das famílias na escola está relacionado com o sucesso educativo dos alunos e com a inclusão dos que possuem Necessidades Educativas Especiais.

Ainda, perspetivando a inclusão de alunos com NEE pressupõe-se que a escola terá de encontrar respostas que vão ao encontro das potencialidades e capacidades a desenvolver nestes alunos. Assim, a aprendizagem personalizada, individualizada e no ambiente de sala de aula com os pares, com pedagogias diferenciadas e a flexibilização dos *curricula*, são alguns dos indicadores conducentes ao sucesso dos alunos, para que se tornem mais sociáveis, mais disponíveis para a aprendizagem e mais felizes. Sameroff e Mackenzie (2003) defendem que "o comportamento das crianças muda em função das expectativas das pessoas que cuidam delas e, também, quando interagem com pares a quem, por sua vez, vão modificar o comportamento. A criança influencia o meio que a cerca e, este influencia o seu desenvolvimento." (p. 613).

Presentemente, os alunos deparam-se com grandes incertezas quanto ao futuro, e à sua inserção no mercado de trabalho, atualmente, muito competitivo e de difícil acesso para qualquer pessoa. Mas, este problema agrava-se muito mais quando se trata de alunos com NEE. Este é um desafio, também para nós, professores de educação especial, que nos exige uma reflexão profunda e nos impele, ainda que moralmente, a preparar o processo de transição para a vida ativa destes jovens.

Este estudo encontra-se organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo pretendemos dar uma visão mais alargada das Necessidades Educativas Especiais, apresentando diversas definições do conceito, fundamentando a dificuldade em encontrar uma definição universal.

Seguidamente apresentamos uma abordagem à evolução histórica das atitudes sociais em relação à pessoa com deficiência, desde a exclusão até à escola inclusiva na sociedade actual. Fazemos, ainda, um breve enquadramento histórico da Educação Especial, que referenciará a emergência da escola inclusiva e a Educação Especial em Portugal. Aí faremos também um enquadramento legal, dando maior relevância à legislação em vigor.

No segundo capítulo faremos o levantamento dos obstáculos reais à plena integração dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, realçando os princípios e valores da escola inclusiva, os papéis da família, da escola e da sociedade em geral. Finalmente, apresentaremos algumas das diversas barreiras que limitam e condicionam a verdadeira inclusão.

O terceiro capítulo abordará o papel da escola enquanto organização flexível e conseqüentemente, capaz de se adaptar às necessidades específicas e reais dos seus alunos, diversificando o seu currículo e flexibilizando o seu processo pedagógico. Far-se-á ainda uma breve análise às respostas educativas disponibilizadas até ao Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro. Por fim será dada alguma relevância ao Currículo Específico Individual.

O último capítulo apresentará também um referencial dos principais pressupostos de empregabilidade das pessoas com deficiência e conseqüente inserção social.

Capítulo I – Necessidades Educativas Especiais: Evolução e Tendências

“Nós não devemos deixar que as incapacidades das pessoas nos impossibilitem de reconhecer as suas habilidades... As características mais importantes das crianças e jovens com deficiência são as suas habilidades.” *Hallahan e Kauffman, 1994*

A abordagem do tema, que inspirou esta pequena reflexão, só pode ser entendida se nos confrontarmos com o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) que lhe está subjacente. Assim, para uma mais fácil análise e compreensão, consideramos oportuno para esta reflexão uma visão mais alargada das NEE, apresentando diversas definições do referido conceito.

1.1 – O Conceito de Necessidades Educativas Especiais

Não nos parece fácil definir Necessidades Educativas Especiais já que não há uma definição universal que compreenda, com exatidão, o domínio da ação educativa especial, como se pode verificar num dos documentos do Ministério da Educação:

"Efectivamente, não encontramos uma definição universal, de utilização recorrente em toda a Administração, que circunscreva com exactidão o domínio desta acção educativa especial; cumulativamente não encontramos uma caracterização dos sujeitos sobre quem recai esta acção educativa especial" (Ministério da Educação, 2005, s. p.).

Ainda assim vamos observar as opiniões de diversos autores:

De acordo com Carvalho e Peixoto (2000, p.41), este conceito decorre de dois documentos dos anos 70: “nos EUA, em 1975, o PL 94-142, e o Warnock Report, publicado em 1978, em Inglaterra”.

A expressão Necessidades Educativas Especiais surgiu em 1978, no Reino Unido, pela primeira vez, no *Warnock Report*, na sequência dos movimentos de integração que se faziam sentir um pouco por toda a Europa.

No pensamento daqueles que se ocupam da educação, encontra-se profundamente enraizada a ideia de que existem dois tipos de crianças: as deficientes e as não-deficientes. Pensa-se, tradicionalmente, que as primeiras requerem uma educação especial

e as últimas uma educação normal. Mas a complexidade das necessidades humanas é muito maior do que esta dicotomia sugere. Além disso, descrever alguém como sendo deficiente não significa nada no que respeita ao tipo de ajuda educativa e conseqüentemente aos meios a pôr em acção. Desejamos uma abordagem mais precisa e adoptamos então o conceito de "necessidade educativa especial" (**special educational need**) tomado, não no sentido de uma incapacidade específica que se pode atribuir à criança mas ligado a tudo o que lhe diz respeito; às suas capacidades como às suas incapacidades, a todos os factores que determinam a sua progressão no plano educativo (Warnock Report, 1978, p. 37).

O relatório Warnock clarifica a ideia de que não podem existir apenas dois tipos de crianças: as portadoras de deficiência e as não portadoras de deficiência, recebendo as primeiras uma educação especial e as segundas uma educação normal.

Contudo as concepções apresentadas neste relatório trouxeram alterações profundas à organização da educação especial, sobretudo às respostas educativas para os alunos com NEE.

Warnock põe em causa o facto de se considerar que uma criança com deficiência necessite deste ou daquele tipo de apoio, sem que se proceda a uma rigorosa avaliação contextualizada e individualizada das necessidades e capacidades da criança.

Este relatório contribui decisivamente para centrar a abordagem educativa nas necessidades educativas emergentes em cada criança ou jovem em detrimento de uma abordagem centrada na deficiência, isto é, sustenta a passagem de um modelo clínico para um modelo pedagógico.

Assim, o conceito de "deficiência" aplicado às crianças e jovens em idade escolar foi alterado consideravelmente, foram introduzidas novas práticas e respostas educativas a dar a estas crianças e jovens com NEE. Passou-se então a enfatizar não a deficiência em si mesma, mas as necessidades particulares e as capacidades globais do indivíduo que conduzem ao sucesso educativo de todos os alunos.

Este Relatório apresenta dois tipos de NEE, isto é, a necessidade de uma educação especial permanente e a necessidade de uma educação especial temporária, como nos refere o seguinte extrato do mesmo Relatório:

Cremos que uma criança em cada cinco é susceptível de ter necessidade de medidas educativas especiais (**special educational provision**). Isto significa que, um professor que trabalhe com uma classe heterogénea de trinta crianças, deve saber que, segundo todas as probabilidades, seis de entre elas terão necessidade de medidas educativas especiais num dado momento da sua escolaridade e cerca de quatro ou cinco, durante toda a sua escolaridade (Warnock Report, 1978. p. 41).

Desta forma, o conceito de Necessidade Educativas Especiais deixou de estar ligado às patologias, mas passou a privilegiar as diferenças de atendimento e a intervenção educativa não só nas escolas, mas também em todas as atividades diárias envolvendo a colaboração de todos os que de alguma forma participam na educação das crianças e jovens.

Na realidade, o relatório Warnock rompe com o sistema tradicional de classificação baseado na categorização, por critérios médicos, das crianças por tipos de deficiência, substituindo-o por um sistema alternativo, o qual valoriza as aprendizagens escolares e o progresso da criança.

Em suma, este documento introduz o conceito de NEE, não pretendendo acabar com o conceito de deficiência, mas sim com as categorias de deficientes, sendo importante definir e identificar as necessidades especiais da criança e não rotulá-la. Propõe uma nova conceção educativa de carácter unificador.

A definição oficial do conceito acontece em Inglaterra com a Education Act em Londres, em 1981 (citada por Madureira & Leite, 2003, p. 29), refere que “uma criança tem necessidades educativas especiais se tiver dificuldades na aprendizagem que requerem a intervenção da educação especial”.

Também Brennan (1988, citado por Correia, 2008a, p. 44) nos apresenta uma definição de NEE nos seguintes termos:

Há uma necessidade educativa especial quando uma deficiência (física, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas) afeta a aprendizagem até ao ponto de serem necessários alguns ou todos os acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno seja educado adequada e eficazmente.

Segundo esta definição, o termo deficiência abarca um conjunto de *handicaps* explícitos e implícitos que provocam no indivíduo dificuldades de aprendizagem, as quais serão contrariadas através de condições / adaptações específicas de aprendizagem.

Posteriormente este conceito de NEE é retomado na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, em 1994, com a representação de 92 países e 25 organizações internacionais. Nesta Conferência, que contou com a participação da UNESCO, foi aprovada a conhecida Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais.

A Declaração de Salamanca é bastante clara e incisiva na designação de NEE quando nos diz no artigo 3 que:

A expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade. As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves. Existe o consenso crescente de que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídas nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças, o que conduziu ao conceito de escola inclusiva (UNESCO, 1994, p.6).

Este conceito de NEE ao longo dos tempos foi sendo clarificado e vários autores defendem e adotam esta conceção.

Paisance (2003, citado por Sanches & Teodoro, 2006, p.67) opõe a perspetiva médica à perspetiva educativa, segundo ele:

Considerar as “necessidades educativas especiais”, conduz a “desmedicalizar” as perspetivas de ação e a prestar atenção às eventuais dificuldades de aprendizagem, quaisquer que sejam as suas causas possíveis (deficiência, doença, meio social, etc.). É também reconhecer um *continuum* entre os alunos com necessidades educativas especiais e os outros. (...) Alguns defendem a sua adopção pelo facto de que permitiria incluir, no conjunto dos dispositivos de ajuda, não somente as crianças e os adolescentes habitualmente designados como “deficientes” mas também os que têm insucesso escolar, rejeitados pela escola regular e orientados para estabelecimentos especializados, tais como os institutos de reabilitação.

Esta conceção de NEE engloba os alunos que ao longo do seu percurso de ensino/aprendizagem precisam de medidas especiais devido a dificuldades ou incapacidades de que são portadores. Entendemos por isso que um aluno tem necessidades educativas especiais quando a sua deficiência ou a sua incapacidade física ou psicológica não lhe dá a possibilidade de conseguir, tal como os outros, apreender aquilo que lhe é ensinado.

Estes alunos precisam de um reforço educativo suplementar e diferente, fazendo uso de todo o seu potencial com o objetivo de desenvolver as suas capacidades e aprendizagens, para que possam viver o presente e o futuro com maior autonomia, dignidade e qualidade de vida.

Em Portugal, o Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto, tendo por base o Warnock Report, difunde o Conceito de Necessidades Educativas Especiais, apresenta princípios inovadores que substituem aquelas anteriores categorias dos critérios médicos por critérios pedagógicos para a avaliação dos alunos, descrevendo as NEE como incapacidades, que se repercutem nas diversas áreas de aprendizagem provenientes das diferentes deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbação da linguagem e fala, de personalidade, de comportamento ou ainda de problemas graves de saúde. Estabelece oficialmente o Regime Educativo Especial que contempla uma série de medidas a aplicar aos alunos com necessidades educativas especiais,

constantes de um Plano Educativo Individual e de um Programa Educativo (art.º 15º e art.º16º) nos casos mais complexos, cuja elaboração é “da responsabilidade do professor de educação especial que superintende na sua execução” (art.º 17º). Este decreto-lei contempla a integração dos alunos com necessidades educativas especiais nas turmas do ensino regular segundo os princípios de que a educação é para todos e se deve efetuar nos organismos educativos dirigidos à maioria das crianças, facultando-lhes o direito de aprender de acordo com as suas características e potencialidades atendendo à individualidade de cada criança e centrando-se nas necessidades educativas de cada uma.

Kauffman e Lopes (2007) consideram que este Decreto-Lei 319/91 é o pilar legislativo da educação especial em Portugal.

Em suma, este diploma (Decreto-Lei 319/91) promove a abertura da escola a alunos com NEE numa perspetiva de “escola para todos”, fomenta uma responsabilização da escola regular pelos problemas destes alunos com dificuldades de aprendizagem ou com deficiência.

Os Decretos-Lei 6/2001 e 7/2001, tal como o Decreto-Lei 319/91, também preconizam as NEE como incapacidades que se refletem nas diversas áreas de aprendizagem ao nível sensorial, motor, mental, da perturbação de linguagem e fala, de personalidade, de comportamento e saúde.

Porém o princípio defendido no Decreto-Lei 6/2001 vem contrariar um pouco as orientações veiculadas na Declaração de Salamanca e a filosofia de inclusão aí apresentada. Esta diz-nos que a educação inclusiva não é apenas para as pessoas com deficiência, mas para todas aquelas com necessidades educativas especiais de carácter temporário ou permanente. Todavia, o ponto 1 do art.º10 do Decreto-Lei 6/2001 refere que “aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente é oferecida a modalidade de educação especial”.

Armstrong e Barton (2003, citados por Sanches & Teodoro, 2006, p.67) afirmam que os alunos que têm necessidades educativas especiais:

são alunos que têm dificuldades de aprendizagem, muito ligeiras ou mais graves, no plano intelectual ou no domínio da escrita e da leitura. A maioria dos alunos tem insucesso nas aprendizagens básicas. Muitos

deles são jovens que têm perturbações afectivas ou do comportamento, mais ou menos graves, de origem diversa.

Correia (1999) divide as Necessidades Educativas Especiais em dois grupos - as NEE permanentes e as NEE temporárias:

As NEE permanentes, que impõem adaptações generalizadas do currículo adaptando-o às especificidades características do aluno. Estas adaptações mantêm-se durante grande parte ou todo o percurso escolar do aluno.

As NEE temporárias, que obrigam a uma modificação parcial do currículo escolar adaptando-o às características do aluno num determinado momento da sua escolaridade.

Correia (2008b) adianta ainda que este conceito de Necessidades Educativas Especiais se aplica a crianças e jovens com problemas sensoriais, intelectuais, emocionais, físicos e mesmo com dificuldades de aprendizagem. Para Correia (2008b), "os alunos com NEE 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" (p.23), então os serviços de educação especial são dirigidos àqueles alunos cujas aprendizagens não acompanham o currículo regular nacional.

Correia (2008b), considera que o Decreto-Lei 3/2008 descarta grande parte dos alunos com NEE permanentes, referindo-se aos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas como as dislexias, as disgrafias, as discalculias, as dispraxias e as dificuldades de aprendizagem não-verbais, de cariz permanente. Ignora ainda o mesmo decreto os alunos com problemas intelectuais, com perturbações emocionais e do comportamento graves, com problemas específicos de linguagem e com desordem por défice de atenção/hiperatividade, também de carácter permanente.

O Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro define NEE como resultantes de:

Limitações significativas ao nível da actividade 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 (nº 1, art. 1º).

Segundo Correia (2008b), o Decreto-Lei 3/2008, é "uma peça de legislação com inúmeras incongruências (...). Uma das maiores é a que tem a ver com a atribuição da coordenação do programa educativo individual ao educador de infância, professor do 1º ciclo ou diretor de turma, consoante as circunstâncias" (p. 72). Para avaliar e classificar os alunos com NEE, o referido DL (art.º 6.º, ponto 3) impõe a utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da Organização Mundial de Saúde (OMS) para decidir da elegibilidade e conseqüente elaboração do Programa Educativo Individual das crianças com possíveis NEE. No entanto, ainda de acordo com Correia (2008b), esta classificação não deve sobrepor-se aos meios, instrumentos e técnicas que os profissionais especializados utilizam para considerar que um aluno é portador de NEE.

Assim, e totalmente de acordo com Correia (2008b), constatamos que na realidade grande parte dos nossos alunos com NEE, nas nossas escolas, não está a beneficiar de um ensino adequado, que responda às suas necessidades educativas específicas, permitindo-lhes a obtenção de um sucesso educativo.

1.2 - Evolução Histórica no Mundo Ocidental

No passado, a sociedade desenvolveu quase sempre obstáculos à integração das pessoas deficientes. Receios, medos, superstições, frustrações, exclusões, separações, etc. preenchem lamentavelmente vários exemplos históricos que vão desde Esparta à Idade Média. (Fonseca, 1989, p. 217).

Como sabemos, ao longo da história sempre houve pessoas portadoras de deficiência, contudo nem sempre foram tratadas da mesma forma.

Foi com a Revolução Francesa e os seus princípios de liberdade, igualdade e fraternidade que as pessoas portadoras de deficiência passaram a ser merecedoras de outras atenções como beneficiar dos cuidados de organizações religiosas e caritativas.

Com a 2ª Guerra Mundial os direitos humanos começaram a ser valorizados: surgem os conceitos de igualdade de oportunidades, direito à diferença, justiça social e solidariedade nas novas concepções jurídico-políticas, filosóficas e sociais de organizações como a ONU, a UNESCO, a OMS, a OIT e outras. As pessoas com deficiência passaram a ser consideradas como detentoras dos mesmos direitos e deveres dos restantes cidadãos, como o direito à participação na vida social e à sua conseqüente integração escolar e profissional.

Segundo a UNESCO (1977: 5-6), a História da humanidade pode dividir-se em cinco fases, de acordo com o modo como os deficientes foram sendo tratados e considerados:

Primeira Fase, a fase filantrópica, em que as pessoas com deficiência são vistas como doentes e portadoras de incapacidades permanentes inerentes à sua natureza, necessitando de ficar isoladas para tratamento e cuidados de saúde;

Segunda fase, da "assistência pública", fase em que o mesmo estatuto de "doentes" e "inválidos" provoca a institucionalização da ajuda e da assistência social;

Terceira fase, a dos direitos fundamentais, direitos iguais para todas as pessoas, independentemente das suas limitações ou incapacidades. É a época dos direitos e liberdades individuais e universais de que ninguém pode ser excluído, como é o caso do direito à educação;

Quarta fase, da igualdade de oportunidades, é a época em que o desenvolvimento económico e cultural conduz à massificação da escola e, ao mesmo tempo, faz surgir o grande número de crianças e jovens que, não tendo um aproveitamento escolar adequado aos objetivos da instituição, passam a aumentar o grupo das crianças e jovens deficientes mentais ou com dificuldades de aprendizagem;

Quinta fase, do direito à integração, esta fase privilegia o conceito de "norma" ou de "normalidade" enquanto que anteriormente se promovia o aumento das deficiências, pois a ignorância das diferenças, o não respeito pelas diferenças individuais disfarçado na defesa dos direitos de "igualdade" agravava essas mesmas diferenças.

Sublinhe-se que, como refere a UNESCO, estas fases só aparentemente se sucedem de forma cronológica, pois na verdade, o que acontece é que estas diferentes atitudes e concepções face às pessoas com deficiência se sobrepõem, e permanecem mesmo nos nossos dias.

1.3- A Emergência da Escola Inclusiva

No século XX, a educação especial assentava no propósito de que "a escola está à disposição de todas as crianças em igualdade de condições e é obrigação da comunidade proporcionar-lhes um programa público e gratuito de educação adequado às suas necessidades" (Correia, 1999, p. 14).

O caminho até à inclusão envolveu um conjunto de medidas e tomadas de decisão no seio de organizações e agências internacionais como a UNESCO e as Nações Unidas, que desempenharam um papel preponderante na introdução progressiva de políticas sociais favoráveis à sua implementação.

O desafio atualmente proposto a todo o sistema educativo defende a integração progressiva dos alunos na sociedade. Inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao pleno exercício dos direitos humanos. A escola é a primeira instituição social que tem como objetivo primordial preparar cidadãos aptos a colaborar, defender, modificar e desenvolver a sociedade em que estão inseridos independentemente das suas diferenças (sociais, económicas, culturais ou familiares) e das suas características (físicas, intelectuais ou outras).

Neste processo, a escolaridade é um direito indispensável e insubstituível de todas as crianças em idade escolar. Todas as crianças têm direito à educação. As escolas surgem como instituições que, além de incluir todas as pessoas, devem dar uma resposta adequada e contextualizada, permitindo o sucesso educativo e funcional dos alunos.

É fundamental que o acesso à informação seja feito através de meios que possibilitem uma comunicação direta e sem restrições, porque o processo de ensino/aprendizagem é orientado pelos princípios de igualdade de oportunidades educativas e sociais a que todos os alunos têm direito.

Como aconselha a Declaração de Salamanca, a escola deve realizar uma profunda reforma, ou seja, sempre que necessário criar outros modelos de

atendimento, desenvolvendo pedagogias e procedendo a reestruturações essenciais, procurando sempre a forma mais adequada para o aluno com NEE.

O conceito de escola inclusiva reforça o direito de todas as crianças frequentarem o mesmo tipo de ensino, na medida em que preconiza que os objetivos educacionais e o plano de estudos são os mesmos para todos, para além das diferenças individuais de natureza física, psicológica, cognitiva ou social que possam surgir. Será necessário promover políticas ativas por parte do governo e das escolas, como dotar as escolas de recursos materiais e humanos, reduzir o número de alunos por turma, passar de um ensino massificado para um ensino mais individualizado de acordo com a problemática de cada aluno, proporcionar aos professores, na sua formação inicial, conhecimentos e sensibilidades para trabalharem com estas crianças.

Correia (2008b), entende por inclusão a inserção dos alunos na classe regular, onde deverão receber todos os serviços educativos adequados, "que tenha em atenção a criança-todo, não só a criança-aluno, e, por conseguinte, que respeite três níveis de desenvolvimento essenciais - académico, socioemocional e pessoal" (2008b, pp.12-13).

De acordo com Trindade e Rodrigues (2006), a Educação Especial tem vindo a sofrer alterações significativas ao nível das suas práticas de atuação. A escola era uma instituição detentora do saber e autoridade, o seu objetivo era a transmissão de uma herança cultural; mas no presente a escola deve ser uma instituição que tenha em conta uma particularidade comum a todos - a diferença. Os mesmos autores referem a diferença como sendo:

a premissa que distingue a escola inclusiva da escola tradicional; são os valores e práticas que nela se desenvolvem e transmitem, tais como: a escola ser de e para todos, o aluno ser portador de uma cultura quando entra para a escola, a todos devem ser dadas condições de igualdade de oportunidades, assim como o direito de participação na comunidade (p.78).

Em face destas afirmações, a educação dos indivíduos portadores de deficiência será mais credível, se, sempre que possível, se processar nos estabelecimentos regulares de educação, junto dos restantes discentes,

promovendo entre todos uma convivência saudável e esbatendo-se, dessa forma, as diferenças que inicialmente existiam.

Para Correia (2003), a diversidade que existe entre os alunos é um fator muito positivo, que conduz ao desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais proficientes, procurando "levar o aluno com NEE às escolas do ensino regular e, sempre que possível, às classes regulares onde, por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades" (p. 21). Porém, as nossas vivências escolares levam-nos a recear que a comunidade escolar não esteja ainda preparada para admitir que as outras crianças e jovens aprendem e se desenvolvem ao lidar com a diferença e o quanto é enriquecedor para a formação das suas personalidades.

Pôr termo à exclusão é, acima de tudo, tomar uma atitude ética numa sociedade em que ainda predominam as mentalidades xenófobas sobre a emigração, posições de preconceitos sobre nacionalidades e etnias e depreciação de pessoas deficientes, pois que estas políticas de inclusão escolar são condicionadas pela dimensão cultural, ética e social de cada país.

Como já referimos anteriormente, nos nossos dias, apesar de todo o trabalho desenvolvido em prol da inclusão, impera ainda a mentalidade retrógrada de que pessoas com deficiência são portadoras de infelicidade, desgraça e incapacidade.

Assim, não será de estranhar que a alguns destes cidadãos "diferentes", porque são portadores de (in)capacidade, ainda lhes seja vedado o acesso à instrução, à educação e à aprendizagem de hábitos sociais. São pessoas privadas do convívio social e, como é sabido, a falta de estímulos socioculturais em fases importantes do desenvolvimento da criança ou jovem afeta profundamente a pessoa, não só ao nível emocional mas também ao nível intelectual e desenvolvimental uma vez lhe são negados direitos essenciais ao crescimento.

Contrariar estas tendências de estigmatizar e segregar indivíduos "diferentes" e integrá-los nas turmas da escola regular do ensino básico e secundário é um esforço que atualmente tem vindo a ser desenvolvido. Independentemente das suas especificidades, estes alunos devem beneficiar do convívio de todos os membros da comunidade, devem igualmente ter direito

às vivências e experiências educativas e às interações com os pares que, naturalmente, terão outras capacidades e facilidades.

Costa (1995, citado por Quintas, 2001, p.53) chama a atenção para que “é preciso não interpretar mal a ideia, como que aceitando que a escola está aí para todos, não sendo preciso fazer mais nada”, e continua a autora afirmando que “o facto de a escola ser para todos só pode ser entendido no sentido de que tem recursos para a todos atender.”

Rodrigues (2003) afirma que "estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele." (p. 95). Diz ainda Rodrigues (2006) que, "a definição de inclusão é abrangente e complexa, mas assenta 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" (p.20).

Apesar da inclusão, a nossa experiência profissional ensinou-nos que é necessário salvaguardar sempre possíveis situações de isolamento e de rejeição ou eventuais tratamentos paternalistas por parte da comunidade educativa.

Cabe então à escola procurar e incrementar estratégias e dinâmicas de integração e posterior inclusão, promotoras de um ambiente escolar saudável e acolhedor (sem excluir ninguém), que se adaptem a todos os alunos, com vista a desenvolver a autoestima e autonomia, bem como o sucesso educativo e social de todos os alunos.

Em face do que foi dito, recordamos, com saudade, o David, um menino com trissomia 21 que, não fosse a intervenção de alguns membros do seu conselho de turma, seria um caso de verdadeira exclusão. Frequentava o 5º ano de escolaridade com algum sucesso. Num dos primeiros conselhos de turma a criança era caracterizada da seguinte forma:

“O David é mal-educado e atrevido dentro da sala de aula...”, “Só diz e faz asneiras, pretende ser o palhaço da turma...”, “Estas crianças não devem frequentar estas escolas, há locais próprios para elas...” São sempre de lamentar tais afirmações, porém vindas de educadores e pais parecem-nos estranhas, consideramo-las impróprias e inconcebíveis.

Estes eram, entre outros comentários do gênero, os “desabafos” da quase generalidade dos docentes daquela turma que, aflitos, levavam as mãos à cabeça sem saber muito bem o que fazer. Diziam ser impossível trabalhar com a presença do “menino deficiente”, que prejudicava os colegas com aqueles comportamentos irreverentes. Mais ainda, consideravam que o melhor lugar para o David, ali na escola era, sem dúvida alguma, a cantina e o refeitório da escola, já que estas eram atividades caras a essas crianças.

Obviamente que não permitimos que tal sentença fosse adiante e juntamente com a Diretora da Turma, pessoa muito sensata e bem formada, e a professora de Educação Moral e Religiosa Católica fomos calmamente defendendo o nosso ponto de vista, tendo sempre em mente o superior interesse da criança, fazendo ver aos colegas que o David era um aluno diferente, sim, mas era um menino (da escola) e tal como todos os outros meninos tinha direitos e deveres, dos quais, nem nós nem ele, estávamos dispostos a abdicar.

Depois de muito argumentarmos com o recurso à Declaração de Salamanca e à Declaração Universal dos Direitos do Homem e aos Direitos da Criança. Enfim, chegámos a um limite, ao extremo de pedir que olhassem aquela criança não como um aluno qualquer, mas como o “nosso filho, o nosso irmão mais novo”... É verdade, o caso ganhou outras nuances e o David passou a ser “o nosso menino”. Depois de algum tempo, houve fumo branco e acordou-se que o nosso menino, tal como os outros, frequentaria as aulas todas. Acompanhou os *curricula*, por vezes nem necessitava das adaptações curriculares de que beneficiava ao abrigo do Decreto-Lei 319/91 para obter resultados positivos e até melhores que os dos restantes meninos da turma. Que aconteceu? Tivemos a anuência e a cooperação indispensável dos pais na nossa intervenção, passámos a acompanhá-lo em algumas aulas, bastava sentar a seu lado e dar-lhe atenção, solicitar a sua participação e colaboração para as atividades que decorriam e fazer-lhe sentir que era um aluno da turma, tal como os outros. Os seus comportamentos acalmaram, a irreverência parou, (não precisava mais de dar nas vistas) já se sentia integrado, igual aos outros. Tinha atenção, afeto e amor, sentia que afinal todos nós gostávamos dele. Agora, trazia a felicidade estampada no rosto, gostava da escola. Tão simples... Houve integração e inclusão.

Este foi um caso de sucesso em que todos aprendemos e enriquecemos pondo em prática os pressupostos fundamentais da inclusão tal como está proclamado na Declaração de Salamanca: “todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem”. No mesmo ponto refere que “estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades específicas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades” (1994, ponto 7, pp.11-12).

Diz-nos, ainda, a Declaração de Salamanca que “as crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se deve adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro dessas necessidades” (1994, 2, p. viii). Refere ainda este documento que “as escolas regulares seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos...” (1994, 2, p. ix).

Vários autores se preocuparam em desenvolver estudos nos quais apresentam a dinâmica e a contextualização de uma educação para todos, resultante do desejo da construção de uma sociedade mais inclusiva, que reconheça, respeite, dignifique e valorize a diferença, defenda a igualdade de oportunidades e a eliminação de barreiras, obstáculos. Assim surgiu a noção de escolas inclusivas que estabelece normas sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência e o direito de todas as crianças à educação.

Em suma, entendemos que inclusão será o atendimento e o contínuo de respostas dadas ao aluno com NEE, na classe regular, através de um conjunto de serviços e apoios adequados às suas necessidades e disponibilizados pela escola. O conceito de inclusão deve, portanto, ser entendido de uma forma abrangente de modo a permitir criar um leque de valências e opções adaptadas a cada situação de acordo com as características individuais de cada criança.

A cooperação, o empenho, o envolvimento, a assertividade e afetividade na convivência de toda a comunidade na educação e formação das pessoas com NEE são pilares determinantes e fundamentais para a redução das dificuldades, na medida em que estas passam a ser um “problema” partilhado em que todos procuram soluções e, por vezes, transformam uma dificuldade específica em oportunidades de criar sucesso. “A participação da comunidade deve ser capaz de complementar as actividades realizadas na escola, prestando apoio aos trabalhos de casa e compensando as carências do apoio familiar” (UNESCO, 1994, p. 39). No entanto, a escola terá de ser o elemento mais ativo e dinâmico nas intervenções/respostas mais rápidas e adequadas às diversas solicitações dos alunos. A esse propósito, a Declaração de Salamanca refere, que “A preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o fator-chave na promoção das escolas inclusivas” (1994, p. 27).

A educação inclusiva deve ser preocupação de todos, “enquanto meio eficaz para atingir a educação para todos deve ser reconhecida como uma política-chave dos governos e ocupar um lugar de destaque na agenda do desenvolvimento das nações”. (UNESCO, 1994, p. 41).

1.4 - A Educação Especial em Portugal

Reconhecendo então a importância da Educação Especial e considerando que esta, em Portugal, passa por uma situação de crise, a qual atinge as instituições educativas, os agentes educativos e acima de tudo as crianças e jovens, é nossa preocupação contribuir com uma pequena reflexão sobre esta temática, apresentando alguns elementos considerados mais importantes por alguns autores para termos uma perspetiva sobre a Educação Especial em Portugal.

Ao longo dos anos a área da educação em Portugal tem sofrido rápidas e profundas alterações. O país tem assistido a uma preocupação, por parte dos sucessivos governos, em criar políticas tendentes a facultar a educação aos alunos portadores de deficiências nas escolas regulares. Desta forma, hoje, verificamos que a grande maioria destes alunos frequenta a escola regular.

De acordo com Fernandes (1984), a educação especial em Portugal poder-se-á dividir em quatro períodos:

Um primeiro período anterior a 1900 e numa perspetiva assistencial. Criaram-se instituições do tipo asilar ou escolas residenciais para crianças e adolescentes com determinadas deficiências (cegueira, surdez, paralisia cerebral e outros problemas) cuja preocupação era a proteção destas pessoas.

Estas instituições não tinham qualquer intervenção estatal e as ações e iniciativas promovidas eram de responsabilidade exclusiva de organizações privadas e instituições de beneficência. Pretendiam dar alguma instrução académica, descobrir, orientar e incrementar habilidades e capacidades profissionais nos educandos.

A criação de emprego protegido destinado a cidadãos portadores deficientes que, por vezes, aí permaneciam toda a vida, inscrevia-se, também, nesta lógica assistencial (Fernandes, 1984).

O segundo período, entre 1900 e 1945, mas já numa perspetiva médico-pedagógica, em que já era reconhecido o direito à educação das crianças e adolescentes diferentes. Foi criada legislação, mais apoios estatais nas áreas da educação, saúde, assistência social e justiça.

A seleção, classificação, encaminhamento para instituições e orientação das crianças e adolescentes e das suas famílias fazia-se privilegiando os critérios médicos.

Aurélio da Costa, em 1916, fundou o Instituto com seu nome (Instituto Aurélio da Costa) com o objetivo de observar e ensinar as crianças com deficiência.

Apareceram instituições preocupadas em dar respostas educativas especiais a estas crianças e jovens diferentes. A Psicologia também se evidenciou de forma considerável como fundamento do desenho curricular.

Surgiram, também, as chamadas classes especiais anexas às escolas primárias que acolhiam alunos com diversos tipos de deficiência e dificuldades escolares. A criação destas classes e das escolas especiais obrigava a que a direção pertencesse a pessoas devidamente especializadas, propondo-se o Estado a prestar os devidos auxílios.

O terceiro período, entre 1945 e 1970, é já numa perspetiva de integração. As classes especiais e outras estruturas de separação aderiram a esta perspetiva surgindo, então, nos finais dos anos 60, as primeiras experiências de integração de crianças com deficiência em estabelecimentos

regulares de ensino garantindo, assim, às crianças com necessidades educativas especiais o direito a uma educação adaptada em estabelecimentos de ensino regular. As escolas tinham, então, que se adaptar às crianças.

Ainda segundo Fernandes (1984), o quarto período, a partir de 1970, apareceu numa perspectiva de Inclusão. O procedimento de integração terá sido feito em duas fases fundamentais: a primeira, entre 1973/74 a 1982/83, assistiu-se à reorganização dos serviços, criaram-se estruturas regionais e publicou-se alguma legislação importante.

A reforma Veiga Simão, com a criação de uma Divisão de Ensino Especial, e a Revolução de 25 de Abril de 1974 reforçaram as classes especiais assegurando, assim, cada vez mais o respeito pelas crianças portadoras de deficiências.

Na segunda fase, entre 1983/84 e 1994, os cuidados prestados a estas crianças e jovens expandiu-se, considerando-se o “ensino integrado”, assegurado por equipas de ensino especial espalhadas pelo país.

Em 1984, adotou-se o conceito de crianças com necessidades educativas especiais em que estas crianças deixaram de ser apenas os cegos, os surdos-mudos, mas todas aquelas marcadas pelo seu insucesso escolar. Diversas iniciativas e práticas destinadas às crianças com dificuldades educativas vão acontecendo: em 1987, é criado o PIPSE – Programa Interministerial para a Promoção do Sucesso Escolar – e, uns anos depois, a figura das “escolas de intervenção prioritária”, abrangendo todos os estabelecimentos de ensino frequentados por um número significativo de crianças com dificuldades de aprendizagem, e portadoras de deficiência. Outras ações se sucederam com o mesmo objetivo, existindo uma sobreposição de instituições privadas e estatais, dependentes de diferentes Ministérios (Educação, Assuntos Sociais, Trabalho).

Foi a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro) que abriu caminho para uma clarificação de conceitos. Define Educação Especial como uma modalidade integrada no sistema geral de educação e cria os fundamentos da educação especial, necessitando do apoio das estruturas regulares do ensino, de acordo com as necessidades de cada aluno.

No início dos anos 90, a política educativa portuguesa, por meio de importantes diplomas legais, tornou-se mais clara quanto à responsabilização da escola na educação dos alunos com NEE.

O Regime Educativo Especial do ensino regular foi regulamentado pelo Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto, o qual prevê a adaptação de condições especiais no processo de ensino/aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativas Especiais,

Com este diploma o aluno com NEE passa a ter o direito de frequentar a classe regular e a Escola terá de se preparar para dar respostas adequadas à problemática de cada aluno, de acordo com a sua especificidade.

Posteriormente, em 1 de Julho de 1997, entra em vigor o Despacho Conjunto N.º 105/97, que dá origem a uma política educativa mais inclusiva, com a criação das equipas de coordenação local, as Equipas de Coordenação dos Apoios educativos (ECAE), que colaboram com as escolas e com os professores de apoio educativo na gestão dos recursos e na implementação de respostas articuladas para as escolas de uma determinada área geográfica, coordenando também o trabalho dos professores de Educação Especial.

Este documento reforça a necessidade da diferenciação curricular através da adaptação e individualização curricular às necessidades e características de cada um, em especial aos alunos com NEE, levando à criação de parcerias e protocolos com outros serviços, instituições e autarquias locais, de forma a desenvolver e promover iniciativas e intervenções articuladas entre a escola e a comunidade.

Assim, a Educação Especial era a alternativa que respondia às problemáticas e necessidades de todos os alunos que fugiam à “norma”, o que levava a um aumento significativo de alunos com NEE sendo que as respostas educativas deixavam de ser as mais adequadas. Este aspeto foi um dos fatores que levou à publicação do Decreto-Lei 3/2008 e, desde então, Portugal passa por um processo de mudança pretendendo “valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso de todas as crianças e jovens” (Decreto-Lei 3/2008).

No entanto, nesta mudança, apesar dos seus aspetos positivos, há que considerar que, neste diploma, existem algumas incongruências, diremos

mesmo, algum retrocesso na educação especial. No nosso dia a dia na escola deparamo-nos frequentemente com situações de autêntica injustiça e exclusão de alunos com NEE e que, todavia, as suas limitações não se enquadram nos parâmetros definidos pelo referido Decreto-Lei 3/2008 e, como tal, não são consideradas para efeitos da intervenção da educação especial. Reduz-se o número de alunos elegíveis ficando esses discentes um pouco perdidos e desorientados nas escolas, já que as outras formas de atendimento não dão as respostas adequadas aos problemas de cada um.

Foi com alguma relutância que, por força do Decreto-Lei 3/2008, procedemos a novas reavaliações destes alunos com Regime Educativo Especial, na escola onde lecionávamos, desta vez por referência à CIF, quase obrigados tivemos de retirar alguns dos que então apoiávamos e tinham algum sucesso nas suas aprendizagens e, embora com algumas dificuldades e a um ritmo mais lento, progrediam. Simplesmente as NEE destes jovens não eram contempladas pelo decreto em vigor, nem eram de carácter permanente. No ano letivo seguinte esses alunos desamparados, esmoreceram, desanimaram, ficaram retidos sem aproveitamento e outros abandonaram a escola, porque esta não tinha como proporcionar respostas educativas de acordo com as limitações de cada um.

Em conclusão, este diploma circunscreve a educação especial aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente definidas de acordo com o proposto na *Classificação Internacional de Funcionalidade* da Organização Mundial de Saúde (CIF, 2007). Segundo o Decreto-Lei 3/2008, os serviços de educação especial destinam-se a “crianças e jovens com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida decorrentes de alterações funcionais ou 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” o que de certa forma vem contrariar e pôr em causa o preconizado anteriormente para a educação especial.

1.5 – Escola Inclusiva em Portugal - Enquadramento Legislativo

António Aurélio da Costa Ferreira criou, em 1913, um curso de especialização de professores no ensino dos surdos, (uma das primeiras iniciativas na área da educação e assistência a menores com deficiência) e desde então muita legislação foi criada neste setor. Assim, apresentamos no Quadro 1, os diplomas mais significativos até à Nova Reforma do Sistema Educativo em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

Eventos e legislação publicada referente à E.E. publicada até à LBSE 1986

ANO/LEIS	EVENTO
1913	Aurélio da Costa Ferreira cria o 1º Curso para professores – especialização no ensino de surdos.
1915	Instituto Médico-Pedagógico Aurélio da Costa Ferreira
1946 Decreto-Lei de 3 de Agosto	“Classes Especiais”- Escolarização de crianças anormais com inaptações escolares e “Inabilidades Ligeiras”.
1957	Liga Portuguesa de Deficientes Motores, com uma Escola de Reabilitação
1960	Fundada a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral em Lisboa
1962	“Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Mongolóides”, que se viria a chamar-se “Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Diminuídas Mentais (APPCDM).
1964	Instituto de Assistência a Menores da Direção Geral de Assistência Social – Cria Serviços responsáveis pela organização de meios educativos, para crianças e jovens de todo o país
1971	Associação Portuguesa para Proteção às Crianças Autistas
1973 Lei nº5 de 24 de Julho	Departamentos do Ensino Especial, no ministério da Educação.
1974	Cooperativas de Educação e Reabilitação para Crianças Inadaptadas – CERCI
1976 Constituição da Republica (Artº 71,72 e 73)	Confere pleno direito e cumprimento dos deveres consignados para cidadãos física e mentalmente diminuídos. Consagração do direito ao ensino e à igualdade de oportunidades a todos os cidadãos sem qualquer distinção.
1975/76	Implementação das Equipas de Ensino Especial.
1979 Decreto-Lei nº 174 de 2 de Maio	Assegura as condições necessárias à integração de deficientes. Define o regime escolar das crianças deficientes físicas e mentais.
1979 Despacho nº 59 de 8 de Agosto	Regula a integração progressiva dos deficientes físicos e intelectuais no sistema regular de ensino e a organização de classes.

1979 Lei nº 66 de 4 de Outubro	Criação no Ministério da Educação de um Instituto de Educação Especial.
1979 Decreto-Lei nº 538 de 31 de Dezembro	Declara o Ensino Básico Universal e Gratuito.
1984 Decreto-Lei nº 301 de 7 de Setembro	Obriga o ensino a todas as crianças em idade escolar, podendo ser cumprido no ensino particular e cooperativo.

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo veio introduzir profundas alterações na política educativa então vigente, particularmente no que respeita à responsabilidade da escola regular pela educação de crianças portadoras de deficiência.

Em concordância com os direitos adquiridos pela Constituição da República, a LBSE declara que “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República.” (artº 2º -1). O Estado assegura a responsabilidade de “promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (artº 2º -2). Garante também o Estado um ensino básico, universal e gratuito (artº 6º), cujos objetivos visam não só “criar condições de promoção de sucesso escolar e educativo a todos os alunos” como também “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (artº 7º- j).

A LBSE diz ainda que “Incumbe ao Estado promover e apoiar a educação especial para deficientes” (artº 18º- 5), evocando para si o papel de impulsionador nacional de “acções que visem o esclarecimento, a prevenção e o tratamento precoce da deficiência” (artº 18º- 8), tarefa que pretende cumprir, pois um dos objetivos da educação pré-escolar é “proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades ao promover a melhor orientação e encaminhamento da criança” (artº 5º-1 - h).

O mesmo documento refere, ainda, que a Educação Especial é uma das modalidades de educação e “organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico e com apoio de educadores especializados”. Esta modalidade aponta então para a integração

dos alunos com NEE nos estabelecimentos de ensino regular com o apoio de “educadores especializados”, podendo estes alunos ingressar em instituições especializadas, dependendo do tipo e grau da deficiência (artº 18 -1 e 2).

No que concerne às habilitações exigidas ao docente de apoio a crianças com NEE, a LBSE determina que estão habilitados para o exercício da docência em Educação Especial, os educadores de infância e os professores “que obtenham aproveitamento em cursos especialmente vocacionados para o efeito” (artº 33. 1).

A LBSE prevê que as escolas tenham a capacidade de oferecer aos alunos com NEE um ensino flexível e personalizado com “currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas” destes alunos (artº 18º- 4).

Relativamente aos apoios e complementos educativos, esta Lei refere que “Nos estabelecimentos de ensino básico é assegurada a existência de actividades de acompanhamento e complemento pedagógicos, de modo positivamente diferenciados a alunos com necessidades específicas” (artº 25º).

Criando melhores condições físicas aos alunos, acrescenta o diploma que “Na concepção dos edifícios e na escolha dos equipamentos devem ser tidas em conta as necessidades especiais dos deficientes” (artº 39º - 4).

Desta forma a Lei de Bases vai provocar um movimento de reforma educativa, o qual vai dar origem à publicação de vários diplomas que estabelecem medidas de atuação relativas às crianças com NEE.

Em 1989, o Decreto-Lei 43/89 de 3 de Fevereiro define o regime jurídico da autonomia da escola, estabelecendo como competência da mesma, no âmbito da orientação e acompanhamento dos alunos, “Desenvolver mecanismos que permitam detectar a tempo dificuldades de base”, assim como “Organizar e gerir modalidades de apoio” (artº 11º - c) e d)). Esta autonomia da escola, abre o caminho para a sua responsabilização no atendimento às crianças, independentemente das suas capacidades e características.

Em 1991, “São criados no âmbito do Ministério da Educação, os Serviços de Psicologia e Orientação de acordo com o disposto no artigo 26.º da Lei nº 46/86 de 14 Outubro” (Decreto-Lei 190/91, de 17 de Maio, artº 1º). A

estes serviços são atribuídas funções ao nível da avaliação, do apoio psicopedagógico e planeamento educativo dos alunos com NEE.

Ainda em 1991, o Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto, determina a regulamentação legal e exclusiva para a Educação Especial, cujo conceito evoluiu paralelamente noutros países, satisfazendo uma grande lacuna que até então se fazia sentir.

Este Decreto altera de sobremaneira o enquadramento legal da Educação Especial em Portugal. Enuncia desde logo as medidas consideradas fundamentais, a saber:

- A introdução do conceito de necessidades educativas especiais baseada em critérios pedagógicos para classificar os alunos que sob um ponto de vista pedagógico mostram diferenças;

- A integração/inserção gradual de alunos “com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem”, na escola regular o que implica uma crescente responsabilização e transformação acentuada da escola regular pelos problemas destes alunos com deficiência;

- A abertura da escola aos alunos portadores de NEE;

- A necessidade de reconhecer nos pais e encarregados de educação um papel importante na orientação educativa dos seus educandos;

- A aplicação de um conjunto de medidas, as quais devem estar de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se no meio menos restritivo possível.

Segundo o artigo 1º deste diploma, as disposições constantes do mesmo aplicam-se aos “estabelecimentos públicos de ensino dos níveis básico e secundário”. O artigo 2º, no seu ponto 2, refere as medidas de regime educativo especial, que contemplam as adaptações das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, as quais são apresentadas nos artigos subsequentes.

O artigo 23º refere que o ME procederá ao reordenamento e reafetação de recursos humanos e materiais, de forma conseguir uma maior eficácia na aplicação das diversas medidas do regime educativo especial.

Esta alteração veicula uma nova filosofia que, inevitavelmente, leva a uma adequação de práticas educativas e a uma nova atitude de todos os intervenientes no processo educativo. Em face de uma situação de insucesso,

importa saber como intervém a escola, o professor e outros agentes educativos em prol do sucesso da criança e não qual o grau de défice da criança, ou qual o problema que comprometeu o sucesso do aluno. Torna-se então necessário criar e desenvolver estratégias pedagógicas conducentes ao sucesso e progresso educativo destas crianças.

Posteriormente, o *Despacho Nº 173/ME/91*, de 23 de Outubro, vem regulamentar alguns aspetos do Decreto-Lei nº319/91, de 23 de Agosto, atestando a aplicação das medidas do regime educativo especial (individualmente e uma ou mais em simultâneo) a alunos com NEE, privilegiando as medidas mais integradoras e menos restritivas, procurando uma aproximação ao regime educativo comum. (pontos 1 e 2).

O *Despacho Conjunto Nº 105/97*, de 1 de Julho, “estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo, de acordo com os princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo” (artº 1º).

Este Despacho Conjunto determina que os órgãos de gestão e coordenação pedagógica, os professores e os alunos da escola possam recorrer a todo um conjunto de apoios educativos que antes eram orientados apenas para o aluno com NEE e essencialmente centrados no professor do ensino especial. Estes serviços de apoio educativo “abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior e desenvolvem-se com base na articulação dos recursos e das actividades de apoio especializado existente nas escolas com vista à promoção de uma escola integradora” (1-1.1). A prestação dos apoios educativos visa, no quadro do desenvolvimento dos projetos educativos das escolas, “contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todas as crianças e jovens, promovendo a existência de respostas pedagógicas diversificadas e adequadas às suas necessidades específicas e ao desenvolvimento global” (2 - a). Fomenta, ainda, “a existência de condições nas escolas para a integração socioeducativa das crianças e jovens com necessidades educativas especiais” (2 - b).

Os pontos 5, 6 e 7 do mesmo diploma esclarecem como as escolas, coadjuvadas pelas Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE), podem identificar as necessidades mais prementes e o tipo de apoio especializado mais adequado a prestar.

As ECAE são equipas constituídas por docentes com formação especializada, até ao número de três (um elemento responsável por cada nível de ensino). Estes professores são designados pelo Diretor Regional de Educação e a sua zona de intervenção confina-se a um concelho. Estas equipas, em colaboração com as escolas da sua área, intervêm ao nível das comunidades e junto de instituições e serviços.

O *Decreto-Lei 115 A/98* de 15 de Maio aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos. Na secção II, artº 38.1 define-se que “Os serviços especializados de apoio educativo destinam-se a promover a existência de condições que assegurem a plena integração escolar dos alunos, devendo conjugar a sua actividade com as estruturas de orientação educativa”. O ponto 2 do mesmo artigo refere a constituição dos serviços especializados e apoio educativo, e o artigo seguinte define o seu modo de funcionamento.

O *Decreto-Lei 6/2001* de 18 de Janeiro define no seu preâmbulo:

Os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo para este Nível de ensino.

O mesmo diploma acrescenta ainda no preâmbulo que:

No quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.

Assim, perspetivando o sucesso educativo, através do projeto curricular de escola (PCE) e o projeto curricular de turma (PCT), as opções curriculares são ajustadas à escola e a cada turma, respondendo às suas especificidades.

O Decreto-Lei 6/2001 prevê, ainda, no artº 10º, que seja concedida “Aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, a modalidade de educação especial”.

Também o Decreto-Lei 7/2001, de 18 de Janeiro, no seu artº 8º, diz que “Aos alunos com necessidades educativas especiais é oferecida a modalidade de educação especial”.

O Decreto-Lei 240/2001, de 30 de Agosto define os perfis de desempenho comuns exigidos aos educadores de infância e aos professores dos ensinos básico e secundário. Este documento abarca quatro dimensões importantes para o desenvolvimento da atividade docente de todos os níveis de ensino:

- Dimensão profissional, social e ética;
- Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade;
- Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Ao longo destas dimensões são salvaguardadas as “estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro socio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos” (III - Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, 2 alínea g). Ainda no mesmo ponto a, alínea h) o professor “assegura a realização de actividades educativas de apoio aos alunos e coopera na detecção e acompanhamento de crianças ou jovens com necessidades educativas especiais”.

Entretanto, no ano letivo de 2002/2003, o Ministério da Educação deu a conhecer a toda a comunidade escolar a pretensão de revogar o Decreto-Lei 319/91, tendo enviado para as escolas e sindicatos a proposta de revisão do referido diploma.

Assim, as alterações mais significativas ao Decreto-Lei 319/91 bem como as inovações introduzidas implicam reformas profundas nos papéis e nas práticas dos intervenientes (pais, professores, alunos e comunidade em geral), determinando sérias mudanças para os alunos com NEE: preconizam maior

intervenção dos Encarregados de Educação nas deliberações educativas; fomentam a tomada de decisão relativamente ao futuro do aluno, quanto ao seu encaminhamento para uma atividade profissional e respetiva inserção social no contexto da comunidade envolvente e implementam o processo de transição do aluno para o novo contexto futuro em que se irá inserir, de acordo com a tomada de decisão referida.

Estas medidas inovadoras vêm trazer mais responsabilidades à escola de ensino regular, mas também mais poderes legais concretamente no que respeita ao encaminhamento dos alunos em final de ciclo ou da escolaridade obrigatória para cursos de índole profissional ou mesmo para uma profissão.

São medidas legislativas que representam um avanço importante para a evolução do sistema, necessitando, porém, de ser acompanhadas por organizações de estruturas de apoio às escolas.

Desta forma, o Ministério da Educação toma sobre si todos os encargos com a educação especial integrada na escola regular.

Capítulo II – Aspectos Organizacionais para Inclusão dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais

“Lembra-te de que sou a tua criatura, de que devia ser o teu Adão! Mas sou, antes, o anjo caído, aquele a quem roubaste o direito à ventura sem que tivesse feito nenhum mal que o merecesse.” (Shelley, 1995)

A progressiva necessidade de eliminar barreiras urbanísticas e arquitetónicas permite às pessoas com mobilidade reduzida o acesso a todos os sistemas e serviços da comunidade, criando condições para o exercício efetivo de uma cidadania plena. Esta decorre do princípio da igualdade, do direito à qualidade de vida, à educação, à cultura, à fruição e criação cultural e, particularmente, quando privilegia os direitos dos cidadãos com deficiência.

Ao longo deste capítulo faremos uma abordagem aos aspetos organizacionais e barreiras que ainda persistem nas nossas famílias, nas nossas escolas e na nossa sociedade, relativamente à problemática da deficiência.

2.1 – A Escola Inclusiva - Princípios e Valores

Uma escola para todos é uma escola inclusiva e de qualidade que visa a inclusão social, respeita a diferença e a dignidade das pessoas, contrariando as situações de exclusão.

De acordo com este propósito, a escola inclusiva deve estar preparada para receber todas as crianças, permitindo que aprendam juntas, independentemente das dificuldades e/ou diferenças que possam existir. Estas escolas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades, (in)capacidades e multiplicidade dos seus alunos, adequando metodologias, práticas e dinâmicas aos diferentes ritmos, estilos e processos de aprendizagem de cada aluno, garantindo uma educação de qualidade sem constrangimentos. Desta forma, num esforço conjunto e concertado, que envolva a participação de toda a comunidade educativa, com recurso às várias estratégias de ensino, aos equipamentos disponibilizados, às mudanças organizacionais e às parcerias com as mais diversas entidades, poder-se-á

contribuir para ajudar a ultrapassar alguns dos problemas sociais que a todos preocupam. Assim se desenvolverão as competências das crianças e criarão novas situações de aprendizagem que lhes assegurem uma educação efetiva que privilegie também as relações sociais entre todos os participantes e onde não falte a seriedade, afetividade, rigor e competência.

A inclusão escolar do cidadão portador de deficiência é uma necessidade absoluta. Não devemos nem podemos compactuar com a ideia de que ensinamos e as crianças aprendem e muito menos permanecer naquele modelo de “educação da deficiência”, mas sim passar a um modelo de “educação das potencialidades”, um modelo mais proativo.

Este será o princípio básico da inclusão: a defesa da igualdade de oportunidades e da partilha, a educação para todos sem distinção de raça, cor, religião ou capacidade de aprendizagem.

Para uma verdadeira inclusão urge tornar o meio “o mais favorável possível” ao contrário do anterior conceito defendido nos primórdios da integração em que as pessoas tinham de se adaptar ao meio. Presentemente, segundo este princípio da inclusão, é a sociedade que tem de se preparar para lidar com as pessoas, com suas diferenças e semelhanças.

O investimento na formação profissional dos professores é um fator importante para que estes saibam lidar com a diversidade; assim como a utilização dos meios de comunicação social para a divulgação de informações relativas a estas questões das deficiências e suas características, de modo a mudar as mentalidades. Não basta que uma escola se torne inclusiva, se o meio que a envolve e que com ela interage diariamente não estiver sensibilizado para estas práticas e revelar atitudes discriminatórias geradoras de exclusão como, por exemplo, recear que as crianças ditas “normais” convivam com as crianças diferentes nas escolas.

O princípio da inclusão conduz ao desenvolvimento de culturas, políticas escolares e práticas pedagógicas que se comprometem com a diversidade humana e a diferença de estilos e ritmos de aprendizagem de cada grupo social representado nas comunidades escolares, onde todos são iguais, com os mesmos direitos, independentemente da condição física, social e económica.

A multiplicidade e as diferenças individuais dos alunos devem ser valorizadas como pontos de partida, fatores importantes para promover as aprendizagens no grupo-turma e combater a exclusão, pois educação inclusiva não se reporta unicamente às pessoas com deficiência, ela direciona-se a todas as crianças e jovens que diariamente lutam contra as mais diversas barreiras.

2.2 - A Criança na Família - A Importância de uma Família Atenta

De origem latina a palavra educar vai buscar o significado aos termos *educare* que quer dizer alimentar e ao *educere* que se traduz por extrair, tirar para fora. Com esta dupla paternidade da palavra em causa não é difícil concluir que educar não é um ato simples, nem o dever de apenas alguns, é um dever de todos: Famílias, educadores e todos quantos de alguma forma contactam com crianças, adolescentes e jovens.

Educar é, então, promover valores, provocar atitudes, determinar mudanças comportamentais, transmitir conhecimentos, enfim, proporcionar uma conjuntura favorável ao crescimento e à formação dos sujeitos, independentemente das suas potencialidades e (in)capacidades. Partindo da premissa de que a Família é a primeira comunidade educativa, é de suma importância que esta assuma o seu papel na educação da criança. É necessário que ela seja atenta, consciente e responsável, que acompanhe o desenvolvimento dos filhos, como aparece referido na Declaração Gravissimum Educationis, nº 3 do Concílio Vaticano II.

Os pais, que transmitiram a vida aos filhos, têm uma gravíssima obrigação de educar a prole e, por isso, devem ser reconhecidos como seus primeiros e principais educadores. Esta função educativa é de tanto peso que, onde não existir, dificilmente poderá ser suprida. Com efeito, é dever dos pais criar um ambiente de tal modo animado pelo amor e pela piedade para com Deus e para com os homens que favoreça a completa educação pessoal e social dos filhos. A família é, portanto, a primeira escola das virtudes sociais de que as sociedades têm necessidade.

Só um estreito relacionamento afetivo entre pais e filhos conduz ao verdadeiro conhecimento da realidade e normalidade da criança.

É verdade que, a maioria das vezes, é difícil para os pais aceitar aquilo que percebem na sua criança. Arranjam desculpas várias para explicar e mesmo esconder esta ou aquela característica, incapacidade ou comportamento menos normal e não desejado do filho, evitando falar do caso, transformando-o em assunto tabu. Contudo, seria melhor que a família, logo ao primeiro sintoma de que algo está errado com a sua criança, aceitasse o problema, investigasse, e providenciasse ajudas e respostas no sentido de minimizar ou superar o *handicap* detetado.

Porém, de acordo com aquilo que vimos observando ao longo dos anos, o anúncio da deficiência do filho é um choque que gera sentimentos de revolta, de negação, de culpa, de vergonha, de tristeza. Só mais tarde se dá a aceitação. É a invisibilidade da deficiência, porém ela existe com muito sofrimento, muita solidão e muita dor. Os pais preferem ocultá-la, e, inconscientemente, não procuram a devida assistência e cuidados a que as crianças têm direito. Compensam essa adversidade dos filhos protegendo-os excessivamente, proporcionam-lhes a realização de todos os seus desejos, sem qualquer esforço destes, são demasiado permissivos, não os contrariam nem lhes impõem regras ou limites, aliviam-lhes a sua carga de responsabilidade, fazem-lhes os trabalhos escolares e outros, resolvem-lhes todos os problemas diários porque, como já alguns nos confidenciaram e até nos chamaram a atenção: “Sabe que ele é doentinho, não podemos ser exigentes com ele, ...”.

É evidente que, apesar da especificidade do menino ou da menina, eles para crescerem, necessitam de muita atenção e carinho, apoios vários, ajudas, persistência, incentivos, mas também é imperativo que pai e mãe eduquem e preparem o futuro dessas crianças para a vida, para que possam vir a ser membros ativos, participativos e úteis à sociedade. Desviar-lhes “todas as pedras do caminho” não nos parece uma solução acertada, isso não é educar, não é saudável, bem pelo contrário, é condicionar a individualidade, a personalidade, a autonomia, o normal desenvolvimento/crescimento da pessoa.

Deixar a criança ou adolescente abandonado à sua limitação, impedindo que descubra a realidade, que faça as suas opções e tome decisões certas ou

erradas relativas ao seu futuro não será desrespeitar a identidade da pessoa em causa?

Obviamente que muitos pais sabem estar à altura das circunstâncias. Mas, e os outros?

Não raras vezes, a responsabilidade fica a dever-se à adversidade, à miséria, à degradação e à ignorância. Todavia, são compreensíveis estas atitudes dos progenitores, afinal trata-se dos seus filhos queridos e desejados, as suas jóias preciosas. Mas, chorar e lamentar o desgosto, não é solução viável. Desistir do que é difícil também não ajuda a superar a limitação. Estes pais deveriam ser corajosos, enfrentar os dissabores e problemas que a vida lhes ofereceu procurando os meios e ajudas, fazendo os possíveis e os impossíveis, para que etapa após etapa possam um dia mais tarde olhar para trás, ver os progressos atingidos e confirmar que valeu a pena todo o esforço, dor e sacrifício despendidos.

Concordamos que isso não será fácil, mas há sempre um novo desafio, é essencial não desistir, não desanimar, ainda que por vezes seja dado um passo em frente e dois para trás. É, então, importante saber viver pacificamente com a diferença, proporcionar toda a felicidade a estes meninos, porque ser diferente, não tem de ser um problema. Ramos (1995) conta-nos que o Papa Pio XII aconselhou uma mulher, mãe de uma criança com deficiência que “Caiu de joelhos na presença do Pontífice e suplicou-lhe o que o desespero e a esperança aconselham em tais casos: um milagre, o milagre que o seu filho fosse igual às outras crianças. Mas como foi sábia e consoladora a resposta do Santo Padre: «Peça ao Senhor que o seu filho seja sempre feliz!»” (p. 14)

Sábia resposta esta do Papa Pio XII! Efetivamente deverá ser esse o principal propósito destes pais.

É com alguma emoção que recordamos as palavras daquela mãe de uma criança com trissomia 21: “O meu filho é uma dádiva de Deus.” Também um pai nos confessou o seguinte: “Repare, no início não aceitei, responsabilizei a mãe, senti vergonha! ... Foi para mim muito difícil aceitar, mas hoje esta menina é tudo para mim, é a minha princesinha. Já não sei viver sem ela.”

Igualmente nos sensibilizou um testemunho a que tivemos acesso, no passado dia 2 de Abril, (http://rr.sapo.pt/informacao_det...) do pai de um jovem

com paralisia cerebral, Dominic Gondreau, que o Papa Francisco I pegou ao colo, abraçou e beijou, no Domingo de Páscoa de 2013, quando disse: “Sim, ele sofre mais do que eu, mas sou sempre eu que tenho de o ajudar a ele. É assim que a nossa cultura olha para os deficientes: indivíduos fracos, cheios de necessidades, que dependem tanto dos outros e que contribuem pouco, ou nada, para quem os rodeia.”

Porém, a atitude do Papa Francisco I e a reação da multidão, presente naquele dia na Praça de S. Pedro, ajudaram o pai a compreender que este jovem é portador de uma missão no mundo:

Sim, eu dou muito ao meu filho Dominic. Mas ele dá-me mais, muito mais. Eu ajudo-o a pôr-se de pé e a andar, mas ele ensina-me a amar. Eu dou-lhe de comer, mas ele ensina-me a amar. Eu levo-o à fisioterapia, mas ele ensina-me a amar. Eu tiro-o e ponho-o na cadeira de rodas e empurro-o para todo o lado, mas ele ensina-me a amar. Dou-lhe o meu tempo, tanto tempo, mas ele ensina-me a amar.

Segundo este pai, professor de teologia, a existência do filho “é uma prova da dignidade de todos os homens” e acrescenta: “A lição que o meu filho dá é um testemunho potente da dignidade e do infinito valor de todos os seres humanos, sobretudo aqueles que o mundo considera os mais fracos e inúteis”. E conclui Paul Gondreau que: “Pela sua partilha na loucura da cruz, os deficientes são, na verdade, os mais produtivos de todos nós”.

De facto, não nos cansamos de exaltar e estimular as famílias que não se abstêm de procurar o ambiente mais favorável à interação de todos os seus membros e, mercê de um esforço insano, criam ambientes e laços familiares saudáveis e coesos onde reside o amor incondicional, a aceitação, o perdão e o crescimento em harmonia, não obstante as sensibilidades, as contrariedades e as situações angustiantes que fazem sofrer. Lembremo-nos que a dor e o sofrimento despertam em nós aptidões que em condições normais e favoráveis seriam ignoradas.

É preciso acreditar que, efetivamente, o sorriso e a felicidade visível nos rostos destes meninos diferentes, fazem toda a diferença.

2.3 - O Aluno na Escola - A Importância dos Diversos Papéis da Escola

A escola dos nossos dias é um organismo educativo responsável pela formação das nossas crianças e jovens. Ela, de forma relevante, modela, transforma, burila e forma os indivíduos em permanente desenvolvimento. Pois é lá, que os nossos estudantes passam a maior parte do seu tempo.

Se, por um lado, podemos afirmar que ela é um santuário da cultura onde impera o conhecimento, o saber, os valores e o acolhimento, por outro lado, também constatamos que com estes valores coabitam comportamentos menos nobres e desajustados, diremos mesmo, disruptivos, conflituosos, indesejados e nada recomendáveis para um ambiente escolar que deveria ser exemplar e irrepreensível.

É pois esta escola que, apesar de tudo, é lugar de aprendizagem. Ela forma mentalidades, abre horizontes, prepara para a vida, fomenta o desenvolvimento pessoal e social e está aberta à multiplicidade e dissemelhança dos discentes. É a ela que a família confia os filhos.

O princípio da igualdade, o direito à qualidade de vida, à educação, à cultura e ciência e à fruição e criação cultural é também um direito dos cidadãos com NEE, o qual decorre de orientações emanadas das várias organizações internacionais já referidas e de que o nosso país também faz parte.

Assim, tendo em conta este princípio de igualdade, a escola e o educador/professor têm de estar preparados, sensibilizados para abrir as suas portas à diversidade dos alunos. Têm de se criar/adequar as condições físicas, sociais, linguísticas e emocionais para pôr em prática o processo educativo que resulta de uma interação conjunta atenta e cuidada entre a escola, o professor, o aluno e os pais. Esta interação facilita a aproximação, a compreensão, a aceitação da diferença, o encorajamento e a criação de expectativas, em suma, a inclusão em vez da indiferença, do medo e da rejeição.

A entrada da criança “diferente” na escola é um novo processo de luto para a família, há novamente dor e revolta porque o filho vai ser “abandonado à sua sorte na escola”. Contudo, a escola é um local de socialização e convívio, provavelmente a melhor oportunidade para esta criança privar com outras, ser integrada, desenvolver-se, adquirir alguma autonomia e, acima de tudo, ser

feliz. É o caso de um pequenino de 10 anos de idade, o R..., com um quadro clínico bastante complicado, portador de paralisia cerebral, que para além das várias limitações de que sofre e lhe conferem uma incapacidade superior a 84%, não comunica verbalmente, mas compreende tudo e, à sua maneira, faz-se entender perfeitamente, manifesta o seu agrado ou desagrado perante situações e acontecimentos diversos, é muito meigo, simpático e solícito para com os colegas, os assistentes operacionais, os professores e até com pais dos colegas e outras pessoas que vêm à escola. Esta é, sem dúvida alguma, uma criança que pelos seus comportamentos nos surpreende quase diariamente pela positiva. É forçoso narrarmos um caso curioso que se passou com ele na sala de aula:

Acontece que o referido aluno, por força da sua especificidade, se baba muito (necessita do uso de babete) e, certa vez, muito feliz, ao abraçar um amiguinho lhe deixou cair baba na camisola. De imediato, o outro, criança também, inocentemente, com alguma repugnância disse: “Que nojo!” Nesse momento o semblante do R... alterou-se profundamente. Antes estava alegre e sorridente, agora estava triste e de cabeça baixa, como que envergonhado por algo de errado que tenha feito. Em face do sucedido, a professora, muito atenta, rapidamente interveio explicando à turma a situação da criança e assim corrigiu esta gafe que emocionalmente magoara o pequeno R.... Foi reconfortante vermos a ligeireza com que o R... se levantou e correu alegre a abraçar a professora, grato pela sua atitude.

Outras histórias idênticas poderíamos contar para ilustrar a importância que a escola regular exerce nestes alunos.

Desta forma, a escola terá de proporcionar respostas educativas diferenciadas e adequadas às especificidades das crianças e jovens, ou seja, facultar-lhes um apoio específico ao longo de toda a escolaridade que lhes dê o amor e a dignidade que merecem e lhes permita o acesso a outros níveis de ensino, o prosseguimento de estudos, uma carreira profissional futura promissora e a integração e participação social.

Neste contexto é importante agir com prudência e sabedoria. O professor, para exercer as suas funções, tem formação específica, científica, pedagógica e humana substancial. Está sensibilizado e preparado para trabalhar com a diferença, independentemente dos alunos que tem no grupo

turma. Ele procura proporcionar as respostas educativas adequadas a cada necessidade, porque cada aluno é um caso diferente. Ele sabe e tem a noção de que às vezes a vida exige mais compreensão e bom senso do que sabedoria.

O professor é, sem dúvida, um fator de primordial importância para a integração e o sucesso educativo de qualquer aluno, sobretudo daqueles com necessidades educativas especiais de caráter permanente. A simples transmissão de conhecimentos, de modelos sociais e culturais não são suficientes para o desenvolvimento integral destas crianças e adolescentes. É forçoso que o professor desenvolva um leque de iniciativas, de estratégias pedagógicas e de metodologias diferenciadas que vão ao encontro das necessidades, interesses e desejos dos alunos de forma a trabalhar as áreas curriculares específicas e os conteúdos conducentes à autonomia e estabilidade emocional.

E porque não devemos torturar os adolescentes com tarefas que não resolvem, nem deixá-los esquecidos, diligenciamos no sentido de tirar partido de todo o seu potencial, das suas habilidades, aptidões e outras inteligências proporcionando-lhes os apoios de que necessitam, fazendo parcerias ao abrigo de protocolos junto das diversas instituições e entidades da região e que têm vindo a colaborar connosco na formação destes alunos.

Para que todo esse trabalho seja coeso e consistente, os recursos didáticos mais convenientes serão a humildade, o afeto, o amor que os professores, e particularmente os de educação especial, põem em prática na educação e formação dos seus educandos para despertar e depurar sentimentos e delicadeza. Porém, este trabalho exige a participação ativa dos pais ou dos encarregados de educação e este é o grande *busílis* da questão. Acontece com alguma frequência que o professor é posto em causa pelos pais e torna-se difícil a criação de uma relação construtiva entre ambos, quando o ideal seria que os pais fossem interventivos e aliados neste processo.

No exercício profissional temos contactado com várias famílias, que sofrem de situações verdadeiramente problemáticas e lamentáveis, que pretendemos ajudar e evitar a intervenção de outras instâncias educativas com medidas drásticas e pouco desejadas pelas famílias e por nós. Contudo, ao invés de colaborarem connosco na procura de soluções e condições mais

favoráveis à estabilidade do agregado familiar e por consequência das crianças, conscientemente se constituem como um entrave aos nossos desempenhos e lamentavelmente sucede, muitas vezes, que o nosso trabalho cuidado, apurado, responsável e persistente de meses, é quase desfeito num fim-de-semana, como é referido por Montadon e Perrenoud (2001), “entre a escola e a família, apesar da boa vontade de muitos pais e de muitos professores, é normal que a relação seja, por vezes, frágil e conturbada” (Prefácio).

2.4 - Desafios da Escola Inclusiva

Segundo a Declaração de Salamanca, a educação inclusiva não se refere apenas às pessoas com deficiência mas a todas as pessoas que tenham necessidades educativas especiais de caráter temporário, intermitente ou permanente.

Ao falarmos em escola inclusiva referimo-nos a um conceito abrangente e ambicioso que propõe um sistema educativo para todos os alunos portadores ou não de deficiência. Este baseia-se em princípios de aceitação das diferenças individuais como um atributo e não como um obstáculo, na valorização da diversidade humana pela sua importância para o enriquecimento de todas as pessoas, no direito de incluir e não de excluir.

Assim, a educação inclusiva evoluiu nos últimos anos questionando as políticas e práticas de exclusão social então vigentes, destacando-se como uma abordagem privilegiada da satisfação das necessidades educativas de todas as crianças nas escolas regulares.

No entanto, embora tenha sido por demais discutido e debatido, este conceito de escola inclusiva ainda não é consensual como se pode avaliar pelas palavras de Osmar Fávero, Windyz Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros (2009):

Em alguns países, de acordo com Ainscow, o termo inclusão ainda é considerado como uma abordagem para atender crianças com deficiências dentro do contexto dos sistemas regulares de educação. Internacionalmente, porém, o conceito tem sido compreendido de uma forma mais ampla como uma reforma que apoia e acolhe a diversidade

entre todos os sujeitos do processo educativo. Ainscow entende que o objetivo da educação inclusiva é de eliminar a exclusão social que resulta de atitudes e respostas à diversidade com relação à etnia, idade, classe social, religião, gênero e habilidades. Assim, parte do princípio que a educação constitui direito humano básico e alicerce de uma sociedade mais justa e solidária.

Também segundo Ainscow e Ferreira (2003, citado por Rodrigues, 2003):

O não acesso à educação, o acesso a serviços educacionais pobres, a educação em contextos segregados, a discriminação educacional, o fracasso acadêmico, as barreiras para ter acesso aos conteúdos curriculares, a evasão e absentismo constituem algumas das características dos sistemas educacionais no mundo, os quais excluem as crianças de oportunidades educacionais e violam seus direitos de serem sistemática e formalmente educados. Já existe um consenso e reconhecimento de que qualquer pessoa que experimenta exclusão educacional encontrará menos oportunidades para participar dos vários segmentos da sociedade assim como aumenta a probabilidade de esta pessoa experimentar situações de discriminação e problemas financeiros na vida de adulto (p. 113).

Para Rodrigues (2000):

A Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade (p. 10).

De acordo com Correia (1999, p. 34), a inclusão assenta nas necessidades da criança na sua totalidade “a criança-todo, não só a criança-

aluno” que “respeite três níveis de desenvolvimento essenciais – acadêmico, socioemocional e pessoal, orientada para a maximização do seu potencial.”

A inclusão será então uma tarefa que envolve e responsabiliza toda a comunidade que, persistentemente, devagar e com humildade, colaboração, cooperação, disponibilidade, espírito de serviço, vai construindo e proporcionando ambientes de aprendizagem flexíveis por meio de recursos e apoios com estratégias diversas e trabalho em equipa tendentes a um desenvolvimento pessoal, integral e acadêmico da criança diferente. Este desenvolvimento da criança deve ser proporcionado e oferecido, sempre que possível, pela escola do ensino regular que, em cooperação com todos os serviços e organismos locais e regionais, devem conjugar esforços para responder à multiplicidade dos seus alunos, porque cada um é único. Este trabalho cooperativo é elementar para o princípio da inclusão.

A escola precisa então de se abrir à comunidade, de implementar profundas mudanças de metodologias, mentalidades e práticas educativas em que todos têm de ser intervenientes, desde o órgão executivo, passando pelo corpo docente, pelos assistentes operacionais até aos próprios alunos, porque o sucesso desta escola inclusiva depende sobretudo da intervenção e do esforço conjugado de todos os envolvidos neste processo de ensino/educação.

A este propósito, entendemos que a educação não é mera instrução (*instruere*), nem socialização, nem formação ou formatação profissional, ela é como que um processo de personalização em que os educandos se vão progressivamente autoconstruindo como pessoas neste espaço que se pretende que seja um local vivo de realização e de bem-estar, um lugar onde os alunos querem voltar amanhã. Certamente que esta escola formaria gente mais saudável, mais aberta ao mundo, mais interventiva.

Será uma atitude nova de construção, onde o aluno com necessidades educativas especiais não será estigmatizado, ostracizado, mas olhado em toda a sua plenitude, aceite e auxiliado por todos. Os discentes mais capazes ajudam aqueles que apresentam maiores dificuldades, vendo no próximo uma pessoa diferente, mas com potencialidades e capacidades, alguém que merece o respeito e atenção. Há uma interação recíproca em que todos dão e recebem: os meninos portadores de deficiência veem os outros como referências a imitar e, por imitação, através do convívio, das posturas e dos

exemplos, aprendem e desenvolvem-se muito mais facilmente. As outras crianças com este relacionamento descobrem valores como a humildade, a compreensão, a aceitação, a partilha e a ajuda, mas também recebem amor, carinho e descobrem outras atitudes, sentimentos e comportamentos até então desconhecidos em si próprias.

Em suma, o grande desafio da inclusão passa por dar prioridade ao ensino regular redefinindo novas práticas pedagógicas e novos modelos de organização escolar.

É imperativo entendermos que todas as crianças precisam da escola para aprender e não para “passar o tempo” ou serem segregadas em atendimentos à parte, retiradas do convívio do grupo turma com que integram.

Há que investir na formação dos profissionais da educação para que com bom senso, sabedoria e sensibilidade quanto baste trabalhem a diversidade.

Nesta escola não haverá motivos para a sociedade rezear que os seus filhos privem com as crianças diferentes.

Não é suficiente que a escola se diga ou torne inclusiva, se a comunidade que com ela colabora no dia-a-dia tiver atitudes segregadoras e de exclusão.

Apostar na qualidade do ensino das nossas escolas programando-as para as diferenças é o caminho. Acreditamos que a educação inclusiva é um processo que se irá aprofundar e difundir à escala mundial, se respondermos ao desafio que quotidianamente se nos coloca: identificar os obstáculos que dificultam a existência de escolas abertas à diversidade dos seus alunos, assumindo, cada um de nós, individualmente e/ou em grupos de trabalho, o compromisso de os derrubar.

2.5 - Barreiras à Inclusão

Atualmente, a legislação reconhece os direitos das pessoas com deficiência, mas as mentalidades e atitudes encontram-se ainda aquém do desejado, o que dificulta a sua aplicação prática.

Apesar das iniciativas e dos esforços já levadas a cabo, há ainda um longo caminho a percorrer, muitas lutas a travar em prol da verdadeira educação inclusiva.

A defesa do princípio de igualdade de oportunidades implica que sejam tomadas medidas legais tendentes a disponibilizar serviços e recursos a todos os cidadãos.

Os responsáveis pelas medidas de carácter político, a todos os níveis, incluindo o da escola, devem regularmente reiterar o seu compromisso em relação à inclusão e promover uma atitude positiva entre as crianças, os professores e ao público em geral no que se refere aos que têm necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994: 68).

A atenção que se tem vindo a dar às crianças e jovens com NEE passa pela assunção de um conjunto de medidas adequadas às políticas de integração.

O desenvolvimento das escolas inclusivas, enquanto meio mais eficaz de atingir a educação para todos, deve ser reconhecido como uma política-chave dos governos e ocupar um lugar de destaque na agenda do desenvolvimento das nações. É unicamente desta forma que se poderão obter os recursos necessários, pois as mudanças de política e as prioridades não podem ser efectivas a não ser que se disponibilizem esses mesmos recursos. É preciso um compromisso político, tanto a nível nacional como comunitário, para obter os recursos adicionais e para reorientar os já existentes. Embora as comunidades tenham de representar um papel-chave no desenvolvimento das escolas inclusivas, é igualmente essencial o suporte e encorajamento dos governos para se conseguirem soluções eficazes e realistas (UNESCO, 1994: 70).

Ao longo dos anos, as várias organizações mundiais debruçaram-se sobre as diferentes perspetivas da deficiência, exercendo grande pressão sobre os Estados, para que estes pusessem em prática uma política educativa que fomentasse a integração das crianças e jovens com necessidades educativas especiais. Desde então a atitude relativamente à deficiência alterou-se profundamente e hoje reconhecemos que existe uma maior preocupação.

A promoção de uma educação inclusiva impõe grandes alterações organizacionais e funcionais aos vários níveis do sistema educativo: na articulação dos diferentes agentes educativos, na sala de aula, nos *currícula* e no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, por vezes, estas mudanças podem causar resistência e medos que dificultem estas mesmas mudanças.

Para além dos embaraços naturais face a uma situação de mudança, há ainda a referir atitudes e crenças dos diferentes agentes do sistema educativo, muitas vezes contrárias aos princípios que se desejam implementar. A falta de formação e de competências prejudicam a concretização desses mesmos princípios, os constrangimentos curriculares e organizacionais constituem verdadeiras barreiras ao desenvolvimento de sistemas inclusivos.

As escolas têm de se adaptar às novas exigências de ensino, têm de atender ao contexto em que estão inseridas e à diversidade dos seus alunos. Mas estarão as nossas escolas a corresponder de forma capaz a estas exigências?

Não nos parece difícil concluir que a Escola de hoje se debate com diversas contrariedades que, de algum modo, dificultam e impedem a verdadeira integração e inclusão.

Desde logo verificamos que uma boa parte do corpo docente das escolas não dispõe de formação especializada na área de educação especial, uma vez que esta não é contemplada na sua formação inicial. É um facto que a quase ausência de formação nesta área leva a que, ainda nos nossos dias, alguns professores, face aos desempenhos mais fracos dos seus alunos e às dificuldades por eles evidenciadas, solicitem a intervenção da equipa de Educação Especial para que os integrem no Decreto-Lei 3, uma vez que, de acordo com as referenciações que nos fazem chegar, “se trata de um aluno com comportamentos problemáticos, perturbando e dificultando o normal desenvolvimento das atividades da aula e que não acompanha o ritmo de aprendizagem dos restantes colegas da turma.”

Felizmente que nem todos os profissionais agem desta forma, atualmente, o bom senso vai controlando estas situações pouco desejadas. Já vai sendo uma prática comum os docentes irem ao encontro de novas respostas para trabalharem a diferença dentro da sua sala de aula. Procuram formação adequada e encontram-se mais sensibilizados para a inclusão,

porém, sabemos que isso se revela insuficiente e, de algum modo, pouco eficaz, apesar da boa vontade e empenho das pessoas.

Vejamos como tem sido feita a formação dos professores e educadores. Será que um qualquer curso superior basta para a pessoa se sentir apta a responder conscientemente, de forma positiva e coerente, às atuais necessidades dos nossos alunos, independentemente de serem ou não portadores de deficiência?

Apesar dos poucos recursos disponíveis nesta área, todos nós, os professores de educação especial, os professores titulares de turma e diretores de turma, vimos, a todo o custo, enfrentando dificuldades e contratempos fazendo de tudo, os possíveis e, dir-se-ia mesmo, os impossíveis para o bem estar dos nossos meninos, aqueles que estão à nossa responsabilidade e que confiam em nós. É o nosso profissionalismo e bom senso que nos leva a proporcionar-lhes um ambiente mais favorável e inclusivo que vá ao encontro das suas necessidades e das políticas de inclusão. Este nosso esforço pressupõe atitudes de investigação, práticas reflexivas, relação entre teoria e prática, bem como o contacto direto com situações reais. Mas a falta de recursos, a dúvida e o receio de errar e algumas mentalidades “retrógradas” e desajustadas estão presentes e limitam e dificultam de sobremaneira a nossa intervenção, o nosso trabalho.

Pensamos, por isso, que é importante que haja (super) professores com formação em educação especial (pelo menos enquanto ela não contemplar a formação inicial de todos os docentes) dotados de algum *savoir faire*, de boas capacidades de trabalho, de criatividade, de audácia e grandes doses de paciência capazes de colmatar falhas, corrigir erros e combater os “velhos do Restelo”.

Consideramos igualmente importante que a escola seja dotada, não só de recursos humanos, mas também de um conjunto de materiais e equipamentos diversos indispensáveis a todas as aprendizagens e também ao desenvolvimento das disciplinas nas áreas das TIC e das expressões artísticas (desporto, música, dança, dramatização, artes plásticas...), as quais são, eventualmente, o alicerce de todas as outras aprendizagens, mas que vemos serem desvalorizadas e sabemos bem quão importantes são para o crescimento dos alunos e particularmente daqueles com NEE.

Outra questão importante a ponderar é, como já foi referido, a relação entre a família e a escola. Este relacionamento é fundamental para o sucesso da inclusão escolar. Na verdade, a família e a escola têm interesses, objetivos e preocupações comuns no que respeita aos seus educandos, sobretudo quando se trata de crianças com NEE. Assim, é necessário que haja uma estreita colaboração entre pais e professores para o efetivo conhecimento do aluno, seus problemas, dificuldades e repercussões nas aprendizagens. O diálogo entre ambos é um recurso fundamental para que possa ser desenvolvido um trabalho eficaz e produtivo capaz de ajudar ao crescimento e à aprendizagem das crianças e jovens de maneira a integrá-los na sociedade, naturalmente, sem excluir.

Nós, os professores, temos de nos preocupar em fazer a nossa parte da melhor forma possível. Temos consciência de que não existem poções mágicas ou fórmulas prontas para a inclusão, mas caminhos com orientações que, adaptados a cada realidade educacional, podem ajudar.

Criar iniciativas e projetos em que haja cumplicidade, envolvimento entre a escola e a família, em que os alunos possam ser os verdadeiros protagonistas, participando ativamente, independentemente das suas diferenças, é bastante positivo, porém difícil, pois aos olhos de muitas pessoas incrédulas e mal formadas é uma ousadia e injustiça apostar nestes jovens portadores de deficiência em detrimento dos restantes alunos, ditos normais, porque há instituições próprias para eles, pois dificilmente trarão qualquer benefício à sociedade, só despesa.

Com efeito, um projeto traz consigo riscos e incertezas que devemos assumir e enfrentar, se acreditamos nele. Contudo, paradoxalmente, um dos grandes problemas que dificulta, atrasa e até impede a implementação desses mesmos projetos e ideais é a família, que nem sempre é um elemento colaborante, mas um oponente.

É complicado, mas sabemos como é importante e imprescindível à concretização da nossa prática profissional a anuência, a participação e o apoio dos pais ou encarregados de educação.

Transcrevemos aqui a resposta de um pai de uma das nossas alunas do 1º ciclo a um pedido de colaboração. Por questões de proteção da criança, vamos trocar-lhe o nome e chamá-la de Maria:

Tomei conhecimento da informação transmitida pela senhora prof. e falei com a minha educanda em respeito a esta situação. Neste aspecto não se trata de responsabilidade mas sim de um pouco de teimosia visto que a minha filha é um bocado teimosa e está a ser se calhar um “estorvo” para alguns corpos docentes desse estabelecimento de ensino ficarei forssado a acabar com as aulas de xxxxxx para a minha filha. Para mim encarregado de educação também é difícil lidar com o temperamento comportamental da Maria. Estando eu cansado e farto de todas as explicações possíveis agradecia a retirada da Maria das aulas de xxxxxx. Por mais justificações que eu tente lhe dar vai sempre ser impossível chegar-mos a um concênsso entre ambas as partes. A Maria é uma menina teimosa e difícil de levar é só com bastante paciência e alguma negociação que se consegue alguns frutos e não com insistência e teimosia da nossa parte.

Nada mais a acrescentar

Com os melhores cumprimentos.

(Texto datado e assinado)

Esclareça-se que esta criança faz “birras” dentro e fora da sala de aula, nos jogos e outras atividades lúdicas, considera que tem de ser a primeira a participar, não aceita perder, não estabelece a relação de afetividade com os pares nem com os professores, tão própria da idade, recusa-se frequentemente a participar nas atividades da sala de aula e diz: “Não quero fazer.”, “Não faço, tu não mandas em mim...” independentemente das metodologias e estratégias usadas. No início do ano, como forma de demonstrar a sua rebeldia e determinação, deitava-se ao chão, escondia-se debaixo da mesa a chorar dizendo que não fazia o trabalho. Desta forma perturbava toda a classe. Só com muita conversa, e paciência conseguíamos que se sentasse um pouco e trabalhasse. Porém, depressa se cansava e voltava ao mesmo procedimento.

Em casa são os pais que, tentando ludibriar-nos a nós, professores da turma, lhe fazem os trabalhos de casa, por vezes com uma ou outra incorreção, e com uma grafia irregular, pensamos que propositadamente, porém muito distinta da menina, dada a sua limitação no que se refere à motricidade fina.

Outros pais, porque vivem com algumas dificuldades económicas e emocionalmente muito desorganizados, com um ambiente familiar muito instável (fruto do consumo excessivo de álcool, de discussões, agressões verbais e físicas às quais as crianças assistem), perante o problema dos filhos, que, em parte, também é resultante da vivência familiar conturbada, demitem-se da função de pais e educadores delegando essas funções e responsabilidades única e exclusivamente à escola, embora não lhe reconheçam autoridade nem lhe permitam a assunção de determinadas atitudes.

Ainda no presente ano letivo, uma mãe, com alguma altivez, justificando o pouco acompanhamento que presta à filha, dirigiu-se à professora (titular da turma) da seguinte forma: “A senhora sabe que eu trabalho! Tenho de pôr comida na mesa...” e agora perante isto, nós perguntamos se a menina é filha da escola. São pais que só marcam a sua presença na escola para reclamar e exigir direitos, porque segundo alguns: “ a escola tem obrigação de ensinar, de educar, de compreender, de dar..., de fazer..., de..., de...”. Deveres, esses nem pensar.

É certo que, com alguma subtileza, diplomacia e atitudes ponderadas vamos conseguindo debelar algumas destas situações, porém muitas outras persistem e comprometem, inviabilizam e põem em causa a nossa ação de educadores, para além de dificultarem as aprendizagens e desempenhos dos filhos e, de algum modo, limitarem e porem em risco o bem estar futuro dos mesmos.

Mas, tratando-se destes alunos que, por força da desagregação familiar, e outros problemas, os únicos gestos de amor e carinho que recebem são na escola (dos professores, dos assistentes operacionais e dos colegas), nós recusamo-nos a desistir, não baixamos os braços, procuramos lutar contra essas barreiras, buscando iniciativas e dinâmicas no âmbito dos valores da inclusão que visam promover uma educação de qualidade e o equilíbrio emocional presente e futuro de todos os discentes e, em particular, daqueles com necessidades educativas especiais.

Nesse sentido, com a preocupação de vencer medos, indiferenças, e ignorâncias, em prol do bem estar físico e emocional dos nossos alunos, bem como das famílias, promovemos nas escolas encontros/tertúlias com técnicos

de saúde, pais de família, psicólogos, pediatras, dentistas, terapeutas, enfermeiros, e outros, cujo objetivo é envolver a comunidade, levar os pais/EE à escola, pedir a sua colaboração, responsabilizá-los, dar-lhes formação, ensiná-los a ser pais conscientes e responsáveis, contudo este não tem sido um trabalho nada fácil.

Acresce, ainda, referir que o elevado número de alunos por turma se constitui como um dos grandes impedimentos à verdadeira inclusão. A prática ensinou-nos que um grupo de alunos, que obrigue o professor a recorrer a sucessivas chamadas de atenção, dificulta e pode mesmo impossibilitar a implementação de estratégias diversificadas e individualizadoras, situação que tenderá a agravar-se se, na turma, houver um ou mais alunos com NEE. É sabido que a grande maioria destes alunos, por força das suas dificuldades e especificidades, normalmente têm pouca autonomia e são dependentes do apoio dos adultos (sem o qual não têm aproveitamento) e têm um ritmo de aprendizagem mais lento, pelo que, para acompanharem as matérias, necessitam de maior atenção e apoio às suas aprendizagens por parte dos docentes. O possível insucesso destes discentes dever-se-á, entre as mais variadas razões, ao facto de a turma ser grande e, por vezes, com alunos barulhentos.

Também a desadequação curricular é uma barreira à inclusão. Na verdade consideramos que os *curricula* continuam a ser de “tamanho único”. Não sendo flexíveis o suficiente, criam dificuldades a uma boa integração/inclusão, pois não consideram determinadas dificuldades e passam ao lado de situações prementes que deveriam ser mais cuidadas.

Ainda a falta de sensibilidade da comunidade educativa para as questões da Inclusão se constitui como um obstáculo a enfrentar. De facto, no contexto político-social que a sociedade atravessa, a integração do deficiente no mundo do trabalho só acontece muito raramente ou quando o jovem sonha.

Na década de 1983-93 (a década das pessoas com deficiência) a defesa do princípio da igualdade de oportunidades implicou, a diversos níveis, que fossem tomadas medidas legais tendentes a disponibilizar a sociedade e os diferentes serviços e recursos a todos os cidadãos. Não se tratava simplesmente de ajudar a pessoa com deficiência a adaptar-se aos requisitos da sociedade, mas de modificar as estruturas sociais, de modo a que

pudessem responder às necessidades das pessoas com problemas específicos.

A Convenção Sobre os Direitos da Criança de 1989, ratificada por mais de 150 países, orientou a ação dos Governos, levando-os a analisar a situação das crianças à luz dos vários princípios nela consignados, em particular no Artigo 23º que estipula que:

A criança portadora de deficiência mental ou física deverá usufruir uma vida plena e estimulante em condições que na comunidade...deverá ser prestado o apoio necessário para que a criança tenha um acesso efectivo à educação e ao treino...de modo a permitir que atinja a máxima integração social e o máximo desenvolvimento individual que for possível.

A situação que se vive em Portugal não é muito diferente da de outros países, mesmo porque, nos últimos anos, o Estado Português tem legislado no sentido de permitir que um número cada vez maior de alunos portadores de deficiência possa frequentar o ensino regular. Contudo, este esforço legislativo não tem sido muito bem sucedido no sentido de facilitar a integração destas crianças e jovens, como se pode concluir através do Parecer nº 3 /99, de 17 de Fevereiro, 19: “É necessário proceder a mudanças nas escolas por forma que o acesso dessas crianças à escola não tenha apenas um significado simbólico com poucas palavras de sucesso educativo e escolar”.

Estamos já no século XXI e ainda não realizámos que a Inclusão tem a ver com cada um de nós e que só acontecerá quando todos nos comprometermos com ela, por isso, a Escola continua a esbarrar em obstáculos que dificultam ou impossibilitam a desejável integração dos alunos com NEE.

A escola inclusiva exige que derrubemos essas barreiras, para que possamos proporcionar às crianças e jovens “diferentes” as oportunidades e os meios necessários ao desenvolvimento da sua autonomia. Não basta que os professores disponham de conhecimentos que lhes permitam ensinar, na mesma sala, alunos diferentes, com capacidades de aprendizagem diversas, nem mesmo que se proponham cumprir objectivos conducentes à inclusão, porque é imprescindível que sejam sensíveis e receptivos à mudança. Também

é necessário que as escolas tenham formação na área das Necessidades Educativas Especiais e que estabeleçam contactos eficazes, parcerias e protocolos com a segurança social, os centros de emprego e formação profissional, os hospitais e outros organismos, para que se contemplem interesses comuns, com a finalidade de criar condições para uma verdadeira inclusão.

Capítulo III - Flexibilização Curricular

“Quantas das nossas capacidades se transformariam, como da noite para o dia, em incapacidades se mudássemos para uma comunidade com padrões culturais muito diferentes dos nossos? “ (Vieira e Pereira, 1996, p. 40)

A democraticidade da escola pública não se pauta somente pela criação de iguais condições de acesso à educação. A escola terá de dar respostas adequadas para satisfazer as necessidades educativas de um aluno ou de um grupo de alunos, criar e proporcionar as condições para o sucesso, as quais deverão privilegiar a aceitação e a valorização da diversidade, o exercício da cooperação entre diferentes instituições e a aprendizagem da multiplicidade, na medida em que o que se faz ou se deve fazer são ajustamentos, adequações do currículo existente às necessidades do aluno.

3.1 - Flexibilização Curricular e Inclusão

Como já foi referido, a criação e implementação da escola como um sistema educativo inclusivo, capaz de se adaptar às reais necessidades do seu público-alvo, satisfazendo-lhe e proporcionando-lhe as respostas mais adequadas, obriga a profundas e substanciais mudanças na sua estrutura curricular. Assim, é imperativo que se proceda à transformação das mentalidades dos profissionais, bem como às práticas pedagógicas e, sobretudo, à diversificação, ajustes ou adequações do currículo e flexibilização do processo pedagógico consoante as necessidades (Leite, 1999).

Entretanto convém que clarifiquemos a noção de “flexibilização”. Partindo do princípio de que este conceito significa ajustar e adaptar às circunstâncias, suavizar, acomodar, estar aberto à mudança, não é correto dizer que flexibilizar o currículo é simplificá-lo ou reduzi-lo, mas sim torná-lo acessível, adequá-lo e adaptá-lo aos vários contextos para atender com dignidade e qualidade todos os alunos na sala de aula e não apenas aqueles que apresentam necessidades educativas especiais decorrentes de deficiência. Consideramos então que flexibilizar o currículo é adaptar os conteúdos, introduzir adaptações ou modificações curriculares, incrementar estratégias

diferenciadas que vão ao encontro das necessidades de cada aluno, respeitando as suas diferenças e o seu ritmo de aprendizagem.

De acordo com Costa (2006), numa perspetiva inclusiva, o currículo deve ser flexível de forma a promover um ensino de qualidade que permita o desenvolvimento dos conhecimentos, competências e valores, sendo acessível a todos os alunos.

Consideramos, então, importante a observação atenta das particularidades específicas de cada aluno, conhecer as suas potencialidades, as dificuldades nas várias áreas curriculares e promover condições de diferenciação nas práticas pedagógicas no currículo regular, proporcionando a participação nas atividades escolares de todos os alunos e de cada um individualmente.

Oliveira (2008, p.129) refere-se aos princípios e orientações de uma escola inclusiva afirmando que:

A construção de sistemas educacionais inclusivos, obrigatória e consequentemente, exige mudanças substanciais no interior das escolas, pressupõe um movimento intenso de transformação da escola e de suas práticas pedagógicas, com o objectivo de atender adequadamente a toda a diversidade presente em seu interior.

Para atender todos os alunos, o currículo deve alicerçar-se numa conceção abrangente de aprendizagem, não só no aspeto académico mas também no sentido de criar oportunidades de aprendizagem que promovam conhecimentos e competências que sejam relevantes e funcionais (Costa, 2006).

Facultar aos alunos um conjunto de materiais didáticos, de recursos materiais e humanos, para lhes transmitir determinados conteúdos facilitadores da aprendizagem e, ao mesmo tempo, fomentar a realização de trabalhos em parceria, tendo em conta que todas as crianças e os adolescentes têm necessidades, capacidades, habilidades e interesses diversos, assegura-lhes uma educação de qualidade que contribui para o sucesso educativo e para a inclusão. Esta preocupação de promover ambientes de aprendizagem heterogéneos vai pondo à margem as situações de exclusão. Contudo, verificamos ainda que alguns ambientes escolares não estão totalmente

recetivos à mudança e por vezes boicotam o trabalho do professor impedindo a implementação de novas estratégias e metodologias curriculares.

A diferenciação curricular tem sido referida por alguns autores, como um instrumento para trabalhar com a diversidade dos alunos de modo a permitir a igualdade educativa. De acordo com Roldão (2003), para que haja uma maior equidade é preciso diferenciar o currículo. Manter a igualdade de tratamento para um público tão diverso, só acentua e agrava mais as assimetrias sociais. A diferenciação curricular é entendida por esta autora como um meio de promover a igualdade e a melhoria da qualidade real das aprendizagens de todos os alunos.

Rodrigues (2003) também refere a diferenciação como algo benéfico para todos, quando assente em princípios inclusivos, como seja a aceitação da diversidade e dos grupos heterogéneos como uma mais-valia enriquecedora para todos os alunos.

Um currículo flexível deve atender à diversidade de características dos alunos. Deve permitir adotar estratégias flexíveis que tenham em conta a heterogeneidade da população escolar.

Assim, “As escolas devem incluir nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino/aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral” (DL nº3/2008, art.4º).

Perrenoud (1999, citado por Ferreira, 2003) entende a diferenciação curricular como sendo uma estratégia de individualização que aponta, sobretudo, para a adaptação dos percursos educativos às características, às possibilidades e às necessidades dos alunos tendo como objetivo o sucesso educativo de cada um, pelo que não deve ser entendida como um método pedagógico, mas como um processo de educação global.

3.2 - Diferenciação Pedagógica

Com a democratização do ensino, a escola abriu-se a todos, no entanto, essa abertura foi-se transformando gradativamente em exclusão devido à

ausência de preparação da escola para receber os novos alunos que a democracia lhe fazia chegar. Acontece que a sociedade, preocupada, foi dando conta dos níveis de insucesso traduzidos em retenções e abandono escolar.

Esse insucesso era explicado pela ausência de capacidades intelectuais, fazendo-se referência a uma determinação genética. Mais tarde, também o meio social e a herança cultural passaram a ser vistos como fatores potenciadores do insucesso. O êxito de cada aluno era conforme as suas aptidões, limitando-se a escola a oferecer a cada um as mesmas condições de aprendizagem. Todavia, era precisamente esta igualdade de tratamento oferecida, ou esta indiferença às diferenças, no dizer de Bourdieu (1966), que gerava o insucesso escolar.

Como nos refere Bourdieu (1966, p. 336):

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore no conteúdo do ensino transmitido, nos métodos e nas técnicas de transmissão e nos critérios de julgamento, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais: por outras palavras, tratando todos os alunos, por mais desiguais que sejam de facto, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar na verdade, a sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

Na realidade foi o insucesso, que gradualmente se impunha, que levou à tomada de consciência de que a organização do trabalho pedagógico tem um papel relevante na génese do fracasso escolar.

Face aos maus resultados académicos a escola vê-se forçada a avaliar a situação, e obriga-se a aplicar e tomar medidas mais centradas nos interesses dos alunos, como o currículo flexível, apoio pedagógico, mas que se revelam ainda insuficientes, dada a diversidade étnica, linguística, cultural, social e económica existente.

São crianças e jovens diferentes, com histórias de vida muito próprias, experiências académicas, comportamentos, formas de aprender e interesses diversos: uns atentos, estudiosos e preocupados em acompanhar as matérias, outros que necessitam de medidas especiais devido a dificuldades ou (in)capacidades de que são portadores, outros mais despreocupados e outros

ainda, interessados em, deliberadamente, perturbar e/ou boicotar de todas as formas o trabalho que se desenvolve ou pretende desenvolver na sala de aula.

Efetivamente, torna-se, sem dúvida alguma, extremamente difícil para nós (professores) responder a esta multiplicidade de interesses. Frequentemente nos questionamos, fazemos análises retrospectivas de toda a atividade letiva, pomos em causa os métodos e desempenhos usados, todo o nosso profissionalismo e chegamos mesmo a esmorecer com vontade de baixar os braços e desistir.

Porém, como é do conhecimento comum, e já o referimos por diversas vezes, a Declaração de Salamanca promove a igualdade de oportunidades, a escola para todos. Essa é a nossa missão, ainda que custosa e que, por vezes, se nos afigure de ingrata, mas que temos de levar muito a sério, pois os alunos são a razão da existência das escolas e os responsáveis pela nossa presença, lá nas escolas.

É então um imperativo que aceitemos as diferenças, que apoiemos as aprendizagens, que contornemos os casos mais desfavoráveis, revertendo a situação, respondendo às necessidades individuais de todos e contribuindo para a formação integral de todos os nossos jovens, sendo que os mais desfavorecidos sejam também favorecidos.

Mais do que uma missão, trata-se de um dever moral que nos deve impelir a arregaçar as mangas e procurar por todos os meios, estratégias e pedagogias diferenciadas que nos apoiem e auxiliem nesta nobre missão cujo objetivo deverá conduzir ao efetivo sucesso educativo individual e coletivo, presente e futuro, das nossas crianças e jovens.

Assim, acentua-se e sente-se a necessidade de introduzir novas dimensões formativas que preparem as crianças e jovens para intervirem e interagirem socialmente numa sociedade multicultural em constante mudança.

Então impõe-se a questão: - Como vamos consegui-lo? De que recursos e ajudas nos vamos socorrer?

E eis que as respostas vão acontecendo traduzidas em leitura de autores conceituados nestas questões de educação; partilha de experiências; conselhos; espírito de iniciativa e de criatividade; observações atentas e simples formações. São dispositivos didáticos que nos abrem horizontes e despertam o interesse e a curiosidade, facultando-nos uma série de propostas

e conhecimentos importantes para o exercício da nossa atividade letiva em prol do bem estar e do sucesso educativo da diversidade dos alunos que temos na sala de aula.

A esta prática, como já referimos, designamos por diferenciação pedagógica na sala de aula, a qual valoriza um leque de medidas didáticas com vista a adaptar os conteúdos às diferentes realidades de cada aluno, adequando o ensino aos ritmos, estilos de aprendizagem e vivências de cada um.

Desta forma, é lícito inferir que, com a experiência adquirida ao longo dos anos, e a constante formação que vamos recebendo, se criarmos um clima diferente e positivo de aprendizagem na sala de aula e nos lembrarmos que o professor é um ator que representa para uma plateia muito específica, os seus alunos, que pretende seduzir e captar a atenção com o objetivo de que o sucesso educativo individual e coletivo seja mais fácil de atingir. Temos consciência de que isso não é fácil, pois este universo em que circulamos e que chega, por vezes em determinados ambientes escolares, a assemelhar-se a um caos, é difícil de reorganizar.

No entanto, cremos que através de um discurso coerente, claro, conciso e assertivo, *mutatis mutandis*, possamos recorrer à conduta negocial, e por meio da cooperação entre todos os elementos do grupo se privilegie uma aprendizagem personalizada, em que o desempenho de cada um depende do desempenho de todo o grupo.

Sejamos mais confiantes, é preciso mudar, façamos apelo à criatividade e à inovação, recorramos a todo um manancial de ensinamentos, informações, estratégias que estudámos, recebemos e partilhámos e, certamente, que ganharemos o entusiasmo e a atenção dos alunos para prosseguirmos.

Assim, o dia a dia na escola poderá ganhar outro colorido, nem tudo será tão cinzento e desanimador como parecia inicialmente. As situações concretas serão trabalhadas com maior ou menor dificuldade, num esforço conjunto que envolva ativamente todo o grupo nas aprendizagens, não esquecendo nunca os discentes com NEE.

Aquelas situações mais problemáticas e prementes, que anteriormente apoquentavam as nossas classes, com a ajuda de pedagogias diferenciadas, de novas vias que obstem ao insucesso que persiste, da aprendizagem

cooperativa de acordo com as necessidades, com conteúdos adequados devidamente aprofundados e partilhados através de uma metodologia ajustada aos interesses e preferências de cada um serão entendidas, compreendidas e em alguns casos ultrapassadas. Pois todos sabemos que só com a colaboração, a dedicação e o amor, que pomos em tudo o que fazemos, poderemos conseguir mudar padrões de comportamento, fazendo com que todos nós possamos dizer que a escola é o local onde nos apetece voltar amanhã e que estes alunos, futuramente, se tornem membros ativos, intervenientes e úteis à sociedade.

Desta forma, também contribuímos para a correção das desigualdades culturais e sociais existentes na sociedade, em função do contexto social que o nosso país vive, cada vez mais marcado pela diversidade.

Obviamente que este é um trabalho em que as decisões curriculares não são apenas da responsabilidade do professor e não podem nem devem acontecer de forma isolada. Esta é uma iniciativa morosa, exigente e, em alguns casos desmotivadora, que obriga a direção da escola, o seu corpo docente e a comunidade a uma ação cooperativa onde haja compreensão, dedicação, persistência e colaboração imensa, constante e até insana, cujos resultados não são visíveis de uma hora para a outra, embora paulatinamente se vão evidenciando nos progressos escolares dos alunos.

Pelo exposto consideramos que já vai sendo tempo de se passar do investimento na quantidade para o investimento na qualidade. As escolas devem ser dotadas de recursos humanos e materiais que nos permitam dar respostas adequadas e ajustadas à diversidade de percursos educativos que o sucesso e a felicidade de todos os alunos implicam e particularmente os alunos diferentes, pois uma criança ou jovem portador de deficiência, antes de ser deficiente, é um ser humano com todas as características essenciais e comuns aos outros.

É como nos diz Roldão (1999, p.28):

É precisamente o reconhecimento do direito de todos a uma educação de qualidade que coloca no centro dos problemas do nosso tempo a necessidade de reinventar a escola de modo a oferecer e construir o currículo como um percurso diferenciado e significativo que, através de

opções diferentes, possa tornar mais semelhante o nível de competências à saída do sistema escolar, competências de que todos precisarão igualmente, e de que dependerá o seu sucesso social e pessoal das suas vidas.

A este propósito lembramos mais um episódio que nos deu alento para prosseguir. Eram dois alunos com currículo alternativo, ao abrigo do então vigente Decreto-Lei 319/91, não sabiam ler nem escrever, um deles nem sequer identificava grande parte das consoantes e a expressão oral era igualmente muito deficiente. Acompanhei-os desde o 6º ano até ao 8º ano, quando deixei a escola.

Os primeiros contactos com estes jovens foram marcados por alguma turbulência. Só iam à escola porque a isso eram obrigados, esta, segundo eles, era “uma seca” e “estar fechado dentro da sala de aulas não contribuía para a felicidade de ninguém”. Um deles, o Cenourinha, como gostava de ser chamado, dizia-nos frequentemente que a escola só servia para perder tempo. Refira-se que as suas preocupações eram coisas como: “a vindima do meu avô está por fazer, no fim de semana vai chover e estragar as uvas. Se não viesse para aqui podia ir vindimar...”, “Tenho de ir cortar a lenha e limpar a loja...”, enfim, os seus focos de interesse eram a agricultura e a pecuária “os meus animais” como ele dizia carinhosamente.

Evidentemente que houve alguma perturbação da nossa parte, pois receávamos não saber lidar com estes meninos. Mas já gostávamos deles, representavam um sério desafio... Diariamente os restantes professores da turma abordavam-nos com queixas do Cenourinha - supomos que lhe dava “gozo” provocar e incompatibilizar-se com os professores. Não o podíamos deixar à vontade, sem trabalho, porque de imediato fazia asneiras, mas propor-lhe tarefas relacionadas com leitura, escrita ou matemática não era solução viável, isso desencadeava nele reações de revolta e só muito relutantemente ia fazendo, ao mesmo tempo que proferia uma série de impropérios muito desagradáveis (a boa educação não era o seu forte).

Atentamente, fomos observando os comportamentos de ambos e ouvindo os colegas e seus comentários. Depressa concluímos que a nossa intervenção teria de ser diversa da adotada com os outros.

Então se as suas preferências iam para os trabalhos do campo, porque não aproveitar a deixa? Foi assim que começámos por ganhar a sua atenção e confiança. O tema de conversa passou a centrar-se no cultivo, produção e colheita das hortaliças e das frutas, e também o amor que delicadamente dedicava aos seus animais (porcos, vitelas, galinhas) desde alimentá-los pela manhã até fazer-lhes a cama à noite – trabalhávamos desta forma a expressão oral e até o cálculo mental, tabuada... Bem, quando demos conta, ele já calculava, por exemplo, o total de ovos que trazia para casa durante a semana se trouxesse sempre o mesmo número; sabia que o pai vendeu um porco por uma determinada importância e logo calculava, sem errar, a quantia que realizaria se vendesse os restantes animais.

Entretanto, tivemos de procurar outros pontos de interesse, voltámo-nos para o computador onde se desenvolveu um pouco a criatividade e a escrita, porque, em conjunto, recontávamos e inventávamos histórias que eles teriam de escrever. Introduzimos também a área das expressões, aprenderam inclusivamente a fazer o ponto de Arraiolos, o ponto de cruz e mesmo o croché. Prestaram ajuda na biblioteca, no trabalho do bar e do refeitório da escola e ainda estabelecemos uma parceria com a Vários - Cooperativa de Solidariedade Social C. R. L., de Tondela onde recebiam formação pré-profissional umas horas por semana. Enfim, um pouco de tudo. Sem se darem conta, eles trabalharam os vários conteúdos previstos nos seus programas educativos e eram trabalhos que faziam com gosto e entusiasmo e que pretendiam continuar futuramente dizendo:

“- Fazemos os trabalhos e vendemos numa loja.”

Claro que não colhemos só louros, pois também houve espinhos, situações menos agradáveis e tempestuosas que, com dificuldade, tivemos de enfrentar e combater.

O Cenourinha, aos 15 anos, foi por nós encaminhado para um curso de formação na APPACDM de Viseu onde, sem qualquer hesitação, escolheu como primeira prioridade o curso de agricultura e pecuária, no qual, dado o seu grau de empenhamento e entusiasmo, porque se encontrava a desempenhar uma atividade para a qual tinha maior apetência e que ia ao encontro das suas preferências, segundo os formadores, teve uma conduta irrepreensível e bem sucedida.

Acreditamos que este foi verdadeiramente um percurso educativo diferenciado que a escola ofereceu a este jovem e que contribuiu positivamente para o seu futuro, pois quer ele, quer a mãe, por várias vezes nos contactaram por telefone dando conta do seu empenho e realização pessoal.

Face ao conjunto de benefícios apresentados relativamente à diferenciação pedagógica, é de considerar oportuna e viável a sua aplicação. Não obstante, por vezes, tendo em conta a grande diversidade de alunos que temos em algumas das nossas turmas é necessário ponderar a sua exequibilidade. Assim, será importante estudar/ponderar devidamente as situações, oportunidades e ambientes criados para que o grupo seja concebido como um todo em que o desenvolvimento e ajuda dos elementos que dele fazem parte sejam uma constante, uma organização cuja eficácia é determinada pela capacidade de execução das tarefas distribuídas.

3.3 - A Escola Inclusiva como Processo Inacabado

Começamos por citar Rodrigues (2003, p.91) que nos interpela se poderá haver uma escola inclusiva numa sociedade que o não é. É de facto uma questão bastante pertinente, uma incongruência que nos faz pensar e reformular o *modus vivendi* e o *modus faciendi*. Pois, na verdade, só teremos uma escola inclusiva quando a sociedade ultrapassar os preconceitos, mudar mentalidades e aceitar as diferenças vivendo pacificamente com elas.

Se voltarmos ao caso do Cenourinha, não nos repugnará considerar que, não no início, mas mais tarde, de certa forma demos uns passos em direção à inclusão, apesar de nem todo o conselho de turma ter estado de acordo com as medidas educativas, mas havia o apoio da Direção.

Correia (1999) refere que a inclusão se baseia nas necessidades da criança vista como um todo e não apenas no desempenho académico: “O princípio da inclusão apela, assim para uma Escola que tenha em atenção a criança-todo, não só a criança-aluno, e que, por conseguinte, respeite três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, socioemocional e pessoal – por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial” (p. 34).

Prossegue ainda Correia (2003) dizendo que a escola inclusiva se caracteriza por um sentido de comunidade e de responsabilidade, por uma liderança crente, eficaz, com padrões de qualidade elevados, cooperação, colaboração, mudança de papéis por parte dos educadores, professores e restantes profissionais de educação, disponibilidade de serviços, criação de parcerias, ambientes de aprendizagem flexíveis, estratégias de aprendizagem assentes na investigação, novas formas de avaliação, desenvolvimento profissional continuado e participação total. Concluimos, desta forma, que a escola tem de estar atenta às necessidades de cada aluno e de todos em geral. Através de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos variados e de uma cooperação com as respectivas comunidades, ela deve adaptar-se aos ritmos e estilos de aprendizagem do seu público alvo. Juntamente com a família e os profissionais da educação devem todos num esforço conjunto, colaborativo, tomar decisões do interesse dos alunos, assumir responsabilidades, procurar apoios e outros recursos junto das entidades regionais e locais, com os quais possam dar as respostas mais ajustadas e eficazes às necessidades da diversidade dos alunos, dos quais também fazem parte aqueles com NEE.

Poder-se-á dizer que a escola, a um ritmo lento, tem vindo a diligenciar no sentido de alterar normas internas, formas de atuação, atendimento e mentalidades em união com a comunidade, no sentido de se abrir à multiplicidade cultural no âmbito da verdadeira inclusão. Muito já foi feito, mas, na verdade, a escola inclusiva continua a ser um ideal, ainda, a concretizar.

3.4 - Respostas Educativas para Alunos com NEE

Importa, agora, debruçarmo-nos um pouco sobre a forma como a escola portuguesa tem vindo a proceder a essas mudanças, quer no que respeita ao atendimento prestado aos jovens com NEE, quer ao enquadramento legal que lhe foi dado.

Com o Decreto-Lei 319/91 e o Despacho Conjunto Nº 105/97 de 1 de Julho, o conceito de NEE deixou de estar ligado exclusivamente ao foro clínico, valorizaram-se mais os critérios pedagógicos, e deu-se uma maior ênfase e responsabilidade à escola ao mesmo tempo que se atribuía um papel mais

ativo às famílias. Assim, este conceito passou a designar uma grande categoria que englobava todo o tipo de diferenças sem lhes dar a resposta educativa mais adequada, sendo difícil identificar os alunos elegíveis para integrar o Decreto-Lei 319/91.

Entretanto, de acordo com o preceituado no *Warnock Report*, um aluno tem NEE se, quando comparado aos da sua idade, apresentar dificuldades significativamente maiores ou tiver algum problema de ordem física, sensorial, intelectual, emocional ou social, aos quais geralmente as escolas não conseguem responder, sendo necessário recorrer a currículos especiais ou a condições de aprendizagem adaptadas. As necessidades perspetivam-se, assim, como temporárias ou permanentes.

Mais tarde, a Declaração de Salamanca, em 1994, ainda no âmbito da inclusão, associa ao conceito de NEE “crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (p. 6).

Ao analisarmos um estudo, desenvolvido por Bairrão em 1998, referente a situações decorrentes da aplicação de medidas do DL nº319/91, de 23 de Agosto, a alunos com NEE, verificámos que alunos com multideficiência seguiam um currículo normal, alunos cegos com currículo alternativo; alunos com deficiência auditiva com currículo normal e alunos com dificuldades de aprendizagem ligeiras que seguiam também um currículo alternativo. Concluímos assim que nem sempre é fácil, para as escolas, identificar a natureza do problema, bem como responder-lhe atempada e adequadamente.

É durante o ano letivo de 2007/2008 que a identificação de alunos com NEE passa a ser feita sob a orientação do Ministério da Educação, tendo como referente a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde Crianças e Jovens (CIFCJ). Desde então, este documento é o suporte para as avaliações e ainda hoje se mantém com o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro e com as alterações constantes da Lei nº 21/2008 de 12 de Maio.

Este normativo veio redefinir “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 actividade 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” (art.1º, pto.1).

Em síntese, o referido diploma regulamenta as medidas educativas especiais a adotar com estes alunos com limitações significativas, dando lugar à mobilização de apoios que podem implicar a necessária adaptação de estratégias, conteúdos, recursos e tecnologias de apoio, não só para os alunos, mas também para a escola.

Este novo conceito de NEE veio alterar o disposto nos anteriores normativos, definindo claramente o carácter de deficiência permanente em áreas funcionais e estruturais, das quais resultem dificuldades permanentes.

O mesmo diploma determina, ainda, os direitos e deveres dos pais/encarregados de educação no exercício do poder paternal e refere os procedimentos a ter, caso estes não exerçam o seu direito de participação.

Pressupõe a referenciação das crianças e jovens que evidenciem a necessidade de medidas educativas especiais, a qual deve ocorrer o mais cedo possível, diagnosticando os fatores de risco associados às limitações ou incapacidades. Atribui a iniciativa da mesma aos “pais ou encarregados de educação, aos serviços de intervenção precoce, aos docentes ou a outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou jovem ou que tenham conhecimento da eventual existência de necessidades educativas especiais” (artigo 5º, ponto 2).

Com o objetivo de fomentar a aprendizagem e participação dos alunos com NEE de carácter permanente, o já mencionado decreto apresenta, no seu artigo 16º, seis medidas educativas, as quais podem ser aplicadas conjuntamente, exceto as alíneas b) e e), a saber:

- a) Apoio Pedagógico Personalizado;
- b) Adequações Curriculares Individuais;
- c) Adequações no Processo de Matrícula;
- d) Adequações no Processo de Avaliação;
- e) Currículo Específico Individual;

f) Tecnologias de Apoio.

Para uma maior agilização relativa à organização e funcionamento do processo, o normativo prevê uma série de responsabilidades e competências que atribui aos vários órgãos da escola e a outros intervenientes que, direta ou indiretamente, estão envolvidos, como por exemplo, a direção da escola; o educador, o professor titular de turma ou diretor de turma; os pais ou encarregados de educação; os conselhos de docentes ou conselhos de turma; o docente de educação especial e os serviços de psicologia.

Em conclusão, o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, é o dispositivo legal que atualmente regulamenta as medidas educativas especiais e procedimentos a adotar com os alunos com NEE. É de referir que estas medidas e procedimentos, bem como quaisquer alterações efetuadas no percurso escolar do aluno terão de constar, obrigatoriamente, no programa educativo individual (PEI) do aluno.

3.5- O Currículo Específico Individual

Para que um aluno possa beneficiar de qualquer uma das medidas previstas no Decreto-Lei n.º3/2008, como já referido anteriormente, é necessário efetuar-se a respetiva avaliação e que esta comprove realmente a existência de limitações significativas, ao nível da atividade e da participação, decorrentes de alterações funcionais ou estruturais de carácter permanente.

Cabe ao departamento de educação especial e aos serviços tecnicopedagógicos dos agrupamentos a responsabilidade da avaliação, podendo estes solicitar os contributos de outros profissionais que exercem a sua intervenção na escola ou na comunidade (centros de recursos para a inclusão, técnicos de saúde...). O contributo dos serviços de saúde, o qual pode ser consubstanciado em relatórios ou pareceres técnicos que veiculem a informação considerada útil na tomada de decisões referentes às respostas educativas de educação especial a aplicar, será sempre uma importante ajuda no acompanhamento a prestar.

De entre as várias medidas/respostas, exaradas no decreto para os alunos com NEE, vamos considerar o Currículo Específico Individual.

De acordo com artigo 21º, do citado decreto, “Entende-se por currículo específico individual, no âmbito da educação especial, aquele que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino”.

É em função das limitações decorrentes da especificidade de que alguns alunos são portadores, as quais comprometem e inviabilizam de sobremaneira o processo de aquisição de habilidades e dificultam as aprendizagens e desempenhos (não permitindo atingir os conhecimentos programáticos), que os conselhos de docentes e os conselhos de turma se decidem pela adoção do currículo específico individual (CEI) com conteúdos programáticos de cariz funcional.

Dessa forma, segundo o mesmo artigo, são operadas alterações significativas ao currículo normal do aluno, que se podem traduzir “na introdução, substituição e ou eliminação de objectivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem”. É atribuída uma grande ênfase à autonomia pessoal e social do aluno e às atividades de carácter funcional direccionadas para os contextos de vida, para a comunicação e para a organização do processo de transição para a vida adulta.

As iniciativas e atividades promovidas com estas crianças e jovens deverão, preferencialmente, ser desenvolvidas na escola e na comunidade, em função do interesse do aluno e das possibilidades e ofertas da escola, das instituições e entidades envolvidas. Para isso devem ser oferecidas modalidades de apoio, em contexto de turma e em pequeno grupo e/ou individualmente, para que se promova o desenvolvimento de competências que facilitem a integração e inserção social do jovem de forma satisfatória.

Nesse sentido, o PEI destes discentes, dada a complexidade das limitações, deverá prever os tempos de permanência na sala de aula, em turmas regulares com participações ativas, bem como, os tempos noutros espaços de aprendizagem, externos à sala de aula e à escola (na comunidade, centros de formação, em instituições, em casa, ou junto de outros parceiros).

Estes currículos devem privilegiar um conjunto de conteúdos de aprendizagem que visa a preparação destes alunos com deficiência nas áreas do desenvolvimento pessoal e social, da autonomia, das atividades da vida diária (AVD) e, conseqüentemente, orientar a transição para a vida adulta.

Segundo Costa (2006), “Os currículos funcionais fazem parte integrante da política educativa inclusiva – ou seja, contribuem para se conseguir o acesso e a participação na escola de todas as crianças” (p.12),

Este trabalho poderá ser, eventualmente, mais produtivo se desenvolvido em grupos restritos e incluir atividades funcionais e não funcionais, de “tipo laboral”, como refere Costa (1997) “com probabilidade de ser praticados fora do ambiente escolar e ao longo da vida” e “conter itens que são susceptíveis de serem aprendidos pelo aluno num tempo razoável (p.7). No entanto, estas ações não devem ser entendidas como atividades de caráter profissionais, mas sim de caráter pedagógico, orientadas para o desenvolvimento das competências sociais e laborais.

Trata-se de um currículo estruturado e flexível que responde às necessidades individuais de cada aluno, que enfatiza conhecimentos relevantes e funcionais para as suas vidas, que promove a aquisição de competências sociais, o aumento de autoestima e de satisfação pessoal. Através de práticas, de vivências diversificadas e integradoras, o CEI oferece ao jovem formação e desenvolvimento de forma a que este possa usufruir de uma qualidade de vida mais saudável, feliz e autónoma, inserido na sociedade que terá o dever moral de o aceitar e acolher tal como ele é e, por conseguinte, com a dignidade de que é merecedor.

Assegurar e orientar o cumprimento/desenvolvimento destes currículos é da responsabilidade da direção e do respectivo departamento de educação especial.

Em suma, este tipo de currículo pretende contemplar as reais dificuldades dos alunos com NEE, permitindo-lhes o acesso à escola regular da sua área e a participação, tanto quanto possível, em todas as atividades escolares da sua turma, em conjunto com os pares.

Compreendendo a escola como uma parte integrante da sociedade, então, devem estas, escola e sociedade, procurar coordenar esforços no sentido de promover o sucesso de todos os cidadãos, sem qualquer exceção, para que possam vir a ser pessoas de bem e úteis, contribuindo para o bem comum e para a felicidade do próximo, independentemente da sua condição.

Powell (2011), na última mensagem que dirigiu aos escuteiros diz: “A felicidade não vem da riqueza, nem simplesmente do êxito de uma carreira,

nem dos prazeres. Um passo para a felicidade é serdes saudáveis e fortes enquanto sois rapazes, para poderdes ser úteis e gozar a vida quando fordes homens” (p.333). E continuou lançando-lhes um repto, um propósito que deve ser tomado a peito, não só pelo Corpo Nacional Escuta, mas por todos nós: “Procurai deixar o mundo um pouco melhor de que o encontrastes quando vos chegar a vez de morrer” (p.333).

Que os nossos jovens com NEE sejam saudáveis e felizes é um pressuposto que deve preocupar a sociedade e a escola. Então estes dois organismos, por meio de um trabalho concertado e coeso de todos os colaboradores, deverão promover ações e atitudes capazes de proporcionar a estas crianças e jovens as condições ideais ao seu bem-estar físico e emocional, e o mundo ficará um pouco melhor.

Foi efetivamente nosso propósito orientar e conduzir os destinos futuros daqueles meninos, que com um olhar triste nos suplicavam amor e atenção e confiavam em nós. Muitos deles são carentes de atenções, de carinho, de uma palavra amiga e até mesmo de um simples sorriso. Ver o desenvolvimento e os progressos por eles alcançados tem sido um lenitivo que nos impele e encoraja a prosseguir esta caminhada, por vezes bastante sinuosa e com muitas encruzilhadas.

Capítulo IV – Transição Para a Vida Adulta

Hoc opus hic labor est.

4.1 - Enquadramento Histórico

Querer o bem do outro é estar atento, é deixar de fechar os olhos e os ouvidos aos brados do próximo, porque proteger e promover a vida é responsabilidade de todos nós. Porém, constatamos que atualmente a nossa cultura parece estar a esquecer aqueles valores que antes norteavam as nossas ações, e não ouve, nem vê os apelos deste ou daquele que se encontra numa situação ainda mais fragilizada e desfavorecida.

Na realidade, somos seres frágeis, dotados de qualidades e defeitos e, por isso mesmo, facilmente erramos, mas o importante é tirar partido do erro, porque, segundo os latinos, *errando corrigitur error* (errando corrige-se o erro).

É então necessário olhar em volta, ver e mudar. Para isso, é indispensável mudar o que somos, o que vemos e como vemos. Segundo Azevedo (2011), os políticos pouco fazem para alterar e melhorar esta situação. A resolução destas questões implica necessariamente estar aberto aos outros numa atitude de pertença, solidária e comunitária, em busca do bem comum. Essa mudança invoca um trabalho conjunto, coeso e concertado de pessoas, instituições cuja preocupação seja colaborar na construção de um futuro prometedora.

Os medos, os preconceitos, os tabus, as desconfianças e as vergonhas são obstáculos ao desenvolvimento harmonioso de qualquer personalidade. Nos dias de hoje, é uma prática frequente distinguir o sábio do inculto, o rico do pobre, enfim..., assim se classificam as pessoas ao invés de ajudar, procurar e facultar os apoios de que necessitam para, efetivamente, as transformarem em pessoas confiantes, úteis e boas.

Todos somos modificáveis. A sociedade tem de mudar aquela atitude de piedade e compaixão por determinada pessoa em função da sua fraqueza, inferioridade e/ou deficiência, adotada por muitos. Esta cultura tem de ruir. A sociedade e o atual sistema educativo encontram-se ainda enfermos do preconceito, porque assentam nesses alicerces sem consistência, frágeis. Mas é chegada a hora de acordar. Sabemos que não é com palavras doces e boas

intenções que os problemas ficam solucionados. Vamos aceitar e valorizar o capital humano de adaptabilidade, estimular a competição, o trabalho em equipa, procurar os meios mais adequados, assumir as identidades e as diferenças para vencer medos, ignorâncias e superar o preconceito e a indiferença.

Enquanto docentes de educação especial, é nossa preocupação e prioridade promover o desenvolvimento da independência, a todos os níveis em que se possa processar, porque por meio dessa independência e confiança os nossos jovens atingirão a estabilidade emocional e a consequente integração futura na vida ativa em sociedade, para além da escola.

4.2 - Empregabilidade para as Pessoas com Deficiência

A pessoa com deficiência só estará efetivamente integrada na sociedade quando sentir o seu papel e participação social como um contributo socialmente válido. Contudo, é fundamental que o acesso aos serviços e oportunidades não lhe seja vedado.

Parece-nos estranho e inadmissível que, em pleno século XXI, a sociedade desperdice as potencialidades e capacidades de cada um dos seus membros, no que respeita ao contributo e à constante construção e desenvolvimento pessoal e social.

Independentemente da pessoa ser mais ou menos capaz, torna-se necessário ajustar os desempenhos de cada um ao que melhor sabe, pode e gosta de fazer. Desta forma, o seu contributo será tão positivo como o da pessoa “dita normal” (sem problemas aparentes), assim conseguirá a sua integração no mundo do trabalho, na sociedade e, acima de tudo, a sua realização pessoal.

Só com estes procedimentos nos encaminharemos no sentido da construção de uma sociedade mais justa, mais democrática e mais solidária.

A Convenção Sobre os Direitos da Criança de 1989, ratificada por mais de 150 países, orientou a acção dos Governos, levando-os a observar a situação das crianças à luz dos vários princípios nela consignados, em particular no Artigo 23, que estipula que:

Uma criança com deficiência mental ou física deverá usufruir uma vida plena e estimulante em condições que na comunidade...deverá ser prestado o apoio necessário para que a criança tenha um acesso efectivo à educação e ao treino...de modo a permitir que atinja a máxima integração social e o máximo desenvolvimento individual que for possível.

É imperativo tomar medidas que visem a promoção de ações com vista à aquisição e ao desenvolvimento de competências profissionais orientadas para o exercício de uma atividade no mercado de trabalho, tendo em vista potenciar a empregabilidade das pessoas com deficiências e incapacidades, proporcionando-lhes o acesso a competências ajustadas para a entrada no mundo laboral.

O apoio à inserção profissional da pessoa com deficiência e incapacidade pressupõe a criação de um conjunto de medidas com vista ao desenvolvimento de competências pessoais e profissionais que facilitem sua transição, quando possível, para o regime normal de trabalho. Poderão, eventualmente, criar-se, direcionados para estes cidadãos, estágios; contratos de emprego; emprego protegido; apoios às entidades empregadoras e apoio financeiro à aquisição de quaisquer produtos, dispositivos ou equipamentos técnicos para compensar, atenuar ou minimizar limitações e integrar o adulto na sociedade.

4.3 - O Adulto na Sociedade

Numa das várias deslocações e visitas que vamos fazendo às várias instituições, com quem fazemos parcerias e protocolos, que trabalham com cidadãos portadores de deficiência, a senhora que nos orientava na visita, direccionou a nossa atenção para um computador com determinados equipamentos e software específico. Pertencia a um dos utentes, um adulto, já, porém com características físicas muito peculiares. Dada a sua especificidade, fisicamente desengonçado e desfigurado, ninguém daria nada por ele, tal era o seu aspeto... A julgar pelas aparências, era impensável este senhor desempenhar qualquer tarefa. Contudo, era um *expert* na área de informática, dominava as tecnologias de Informação e Comunicação e outros

conhecimentos na perfeição. Todo o serviço da instituição relacionado com o computador estava à sua responsabilidade, para além das aulas que dava.

Impressionante, como uma pessoa, com estas particularidades, é tão útil e válida, quando todos pensariam tratar-se de alguém totalmente inválido. Que empresa contrataria esta pessoa para o seu serviço?

A grande questão é que somos uma sociedade que apenas valoriza aquilo que é visível, e neste caso apenas vê o invólucro, a deficiência, que, de imediato, associa a incapacidade e, em alguns casos, mesmo marginalidade e mendicidade, ignorando potencialidades e capacidades. Se pensarmos bem em tudo o que estas pessoas têm para nos oferecer e podem conseguir fazer, em vez de repararmos somente naquilo que elas não podem fazer, a sociedade será bem mais justa e imparcial. Esse, além de ser um procedimento correto, que dignifica, certamente que trará ganhos. Errado, será deixar perder um potencial, muitas vezes riquíssimo, como é o caso deste informático que, na verdade, era das pessoas mais felizes e válidas, a que mais produzia, dentro daquela instituição, simplesmente necessitava de alguém que acreditasse e apostasse nele e lhe disponibilizasse o equipamento adaptado.

É com amargura, que constatamos que, ainda nos dias de hoje (século XXI), deliberadamente, desde a infância, vetamos e negamos oportunidades e possibilidades a estas pessoas institucionalizando-as, escondendo-as do mundo, longe da vista do normal transeunte e das crianças, porque só essa visão pode ferir ou traumatizar os mais sensíveis. E então a dignidade e a sensibilidade da outra pessoa não ficará mais magoada ainda?

São estas mentalidades conservadoras que persistem e promovem na nossa escola e, conseqüentemente, na sociedade a ultrapassada e indesejada exclusão, tão “afeiçoada” às nossas vivências e que há muito se vem combatendo, tal como refere Baptista (2011, p. 10), “Ao longo de 200 anos, este modelo de escola criou uma cultura própria que se mantém até hoje e que molda os professores, os alunos e os pais a esse modelo ultrapassado, desajustado e incompatível com os valores implícitos na carta dos direitos humanos. Excluir milhões de crianças dos benefícios da escola não é compatível nem com a democracia nem com a escolaridade obrigatória que a democracia gerou”.

O inacreditável é que não é a deficiência a impedir o exercício da cidadania, mas sim a dificuldade que a sociedade tem em aceitar a diferença e em eliminar barreiras (nos espaços públicos, nos serviços, na comunicação, na informação...).

É incontestável que olhemos o cidadão deficiente como um indivíduo igual a qualquer um de nós, ele terá as suas limitações, é verdade, mas quem as não tem? Isso não é sinónimo de invalidez, incapacidade ou improdutividade.

Voltando às nossas visitas pelas instituições que dão formação e orientação a estes jovens diferentes, não podemos deixar de mencionar o quanto ficamos perplexos perante as verdadeiras obras de arte que saem das mãos dos seus utentes, verdadeiros artistas. São trabalhos que primam quer pela criatividade e originalidade, quer pela perfeição e beleza do produto final. Emocionados, pensamos que qualquer empresa beneficiaria, financeiramente e não só, com a contratação destes trabalhadores, pois possuem inteligências, aptidões e qualificações apropriadas que trariam lucros significativos para eles próprios, para a empresa e para a sociedade, tal como os outros trabalhadores.

Contudo, apesar das indiferenças que ainda persistem, são já visíveis iniciativas meritórias por parte de alguns empresários. Várias empresas portuguesas, através de incentivos financeiros do governo, já vêm contratando pessoas com deficiência para os seus serviços. É que esta contratação traz, realmente, vantagens consideráveis para a empresa, para a sociedade e, por fim, para o trabalhador deficiente que ascende socialmente, realiza os sonhos, sente-se feliz, realizado e autónomo.

Congratulamo-nos com o facto de, a par da integração do cidadão deficiente no mundo do trabalho, as Câmaras Municipais terem posto já em prática os seus planos de promoção da acessibilidade com vista à eliminação, nos municípios, de barreiras arquitetónicas e urbanísticas, promotoras de exclusão, no espaço público, como por exemplo: melhoria das acessibilidades, tais como alargar portas, a colocação de rampas e varões, a instalação de orientações áudio, braille, sistema de orientação de cores para daltónicos (collor ADD) e outra sinalética.

É necessário e urgente continuar a incrementar dinâmicas e políticas integradoras que permitam a participação da pessoa com NEE no crescimento do país.

Conclusão

Nunca, como hoje, se falou tanto em promover estilos de vida saudáveis, servir os outros e ser solidário. Verbalmente somos capazes de grandes feitos, defendemos as mais nobres causas e princípios em prol dos desfavorecidos, mas, na prática, fazemos tão pouco. Depressa esquecemos as palavras bonitas. E afinal, é tão simples, são pequenos gestos diários de cada um de nós que fazem a diferença e que podem ajudar a mudar o mundo e deixá-lo realmente melhor do que o encontramos, como nos ensinou Powell (2011), já citado.

Concordamos com Baptista (2011) quando refere que:

O fenómeno da exclusão escolar é uma calamidade que assola ainda o mundo inteiro, ao destruir a esperança de tantas crianças e jovens e ao desperdiçar o potencial criador e construtivo que resultaria da educação de todos. Reside aqui a importância e a urgência da educação e da escola inclusiva, que não deixe ninguém de fora nem para trás. A educação de todos com sucesso é um imperativo do século XXI (p. 9).

É de facto uma calamidade a forma como vemos serem tratados os cidadãos portadores de deficiência, por todo o mundo. Através dos *Media*, diariamente, chegam-nos notícias arrepiantes de comportamentos totalmente reprováveis, desumanos e impensáveis para os nossos dias, e, muitos deles perpetrados pela própria família e pela sociedade. O tratamento infligido a estes cidadãos é revoltante, faz-nos realmente refletir e obriga-nos agir com urgência e fazer algo que contrarie essa tendência ancestral de total desrespeito pelos valores humanos, ainda que seja apenas no âmbito das nossas vivências diárias.

Limitar a pessoa à institucionalização, votá-la ao abandono, negligenciá-la ou, simplesmente, ignorá-la são atitudes muito próximas de nós e com as quais já nos temos cruzado no exercício profissional. Mas, não, estas não são respostas, são o verdadeiro problema. A sua origem são, talvez, suposições negativas ou paternalistas de incapacidade e de dependência, acreditamos que perpetuadas pela ignorância.

É neste campo que a nossa intervenção se tem feito sentir ao longo destes anos e que agora com este trabalho sai reforçada e enriquecida, uma vez que é apoiada e consolidada pelo apurado estudo que fizemos, de autores conceituados, sobre a problemática da inclusão das crianças e jovens com NEE.

Uma das grandes lições a ter presente é a necessidade de mudar, de mudar mentalidades e comportamentos.

Assim, a escola aparece como a primeira instituição social que tem como finalidade preparar cidadãos para colaborar, defender e desenvolver a sociedade.

Neste processo, a escolaridade é um direito, indispensável e insubstituível de todas as crianças em idade escolar. A escola é para todos, por isso, ela se debate com a criação de turmas heterogêneas em detrimento das anteriores classes homogêneas, porque impedir a criança destas vivências é marginalizá-la, é negar-lhe um direito fundamental à aprendizagem, ao crescimento à convivência e à realização pessoal.

A educação de qualquer criança deverá ser, então, realizada num ambiente que possibilite o seu máximo desenvolvimento a nível cognitivo, emocional e social, independentemente da sua condição. Nesse sentido, será necessário assumir um compromisso em relação aos direitos e ao futuro de todas aquelas crianças e jovens. Privilegiar os que se encontram em situações de risco e mais desfavorecidos e, mais do que classificá-los, devemos procurar saber quais os apoios de que precisam para melhorarem os seus desempenhos e, então, proporcionar-lhes a possibilidade de usufruírem de todas as maravilhas que a vida pode oferecer e lhes é negada.

Se o conceito de escola inclusiva reforça o direito de todos os alunos frequentarem o mesmo tipo de ensino, então é imperativo que a escola responda aos desafios da mudança.

Urge criar na escola um ambiente de serenidade, de união e de amizade no relacionamento entre todos. O convívio com os companheiros e professores ajuda a alargar o mundo da criança, a desenvolver a sociabilidade, potenciando-lhe uma saudável interação com os outros.

Não restam dúvidas, há que pensar a Educação, que adotar, quanto antes, comportamentos que visem o equilíbrio e a estabilidade socioemocional

dos nossos alunos, envolvendo organismos e entidades sociais que transmitam valores e saberes, que incutam hábitos na comunidade, libertando-a dos preconceitos e hipocrisias, para que os nossos jovens de hoje, no futuro, malgrado as suas (in)capacidades, possam fazer as opções corretas, singrar, demarcar-se da adversidade e ocupar na sociedade um lugar que é seu por direito.

É evidente que o professor/educador será um líder e mediador neste processo, ajudando a que se desenvolvam esforços no sentido de facilitar o contacto entre todos (escola, família, entidades e organismos sociais), porque a ação pedagógica será tanto mais eficiente, quanto mais estreita for a ligação que une todos os participantes, dos quais a família faz parte, embora nem sempre se mostre disponível e colaborante.

Não esqueceremos que a eficiência de uma escola passa, sobretudo, pela formação e competência dos seus profissionais. Deste modo é necessário que acompanhem as mudanças sociais, compreendamos os jovens, aceitemos as suas diferenças e percebamos o porquê das suas atitudes, para que, de forma correcta e responsável, possamos agir. Só assim alcançaremos a escola inclusiva, onde cada criança, cada jovem encontre um espaço de aprendizagem e de convívio onde se sinta feliz e respeitado. Um espaço que é de todos e para todos.

Importa que, em todas as coisas que façamos, tenhamos o fim em consideração, como se pode ler em Eclesiástico (7,36) “in omnibus respice finem”. É como habitualmente dizemos: “a paciência é uma árvore cuja raiz é amarga, mas os seus frutos muito doces”.

De facto, com este estudo procedemos a uma reflexão introspectiva do que tem sido a nossa intervenção na escola, junto destas crianças e jovens, e concluímos que demos tão pouco e recebemos tanto. Dar e receber, dá-nos alegria, faz-nos crescer!

Tem sido gratificante.

Bem-hajam!

Referências Bibliográficas

Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social e pela educação*. V. N. Gaia: FML.

Baptista, J. (2011). *Temas e Problemas da Educação Inclusiva*. Lisboa: UCP/ICS.

Bairrão, J. (1981). Subsídio para um modelo de integração, in *Encontro sobre a Integração da Criança e do Jovem Deficiente*. Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian, 1981.

Bairrão, J. et al (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: CNE.

Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. L'inegalité sociale devant l'ecole et devant la culture. *Revue française de Sociologie*. 7, pp. 325-388.

Carvalho, O. & Peixoto, L. (2000). *A Escola Inclusiva: da utopia à realidade*. Braga. Edições APPACDM de Braga.

CIF Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Organização Mundial de Saúde, Direção-Geral da Saúde. Lisboa, 2004

Convenção Sobre os Direitos da Criança (1989).

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

Correia, L. (2003). (org.). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Ed. Porto Editora.

Correia, L. (2008a). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2008b). *A Escola Contemporânea e a inclusão dos alunos com NEE – Considerações para uma educação de sucesso*. Porto: Porto Editora.

Costa, A. (1997). Currículos Funcionais. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Costa, A. (2006). Promoção da Educação Inclusiva em Portugal. Fundamentos e sugestões.

Consultado em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_45.pdf

Declaração *Gravissimum Educationis*, nº 3 do Concílio Vaticano II Consultado em: www.vatican.va/.../ii.../vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis

Fernandes, (1984) e DGEBS (1992 a) *Práticas de Autonomia. Lisboa: Difusora Bíblica.*

Ferreira, M. (2003). A construção da escola inclusiva. Um estudo sobre a escola de Bragança. Série Estudos – Edição do Instituto

Fonseca, V. (1989). Perturbações do Desenvolvimento e da Aprendizagem: Tendências Filogenéticas numa Perspectiva Dialógica Entre o “Normal” e o “Desviante”. Revista da Educação Especial e Reabilitação.

Hallahan, D. & Kauffman, J. (1994). Exceptional Children. Introduction to Special Education, (6th ed). Boston: Allyn and Bacon.

Jiménez, R. (1997). Necessidades Educativas Especiais. Lisboa (obra original em espanhol, 1993).

Kauffman, J. & Lopes, J. (2007). Pode a Educação Especial deixar de ser especial? Edições Psiquilíbrios.

Leite, C. A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. Território Educativo, nº 7, Dez. 1999.

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

Ministério da Educação (2005). Necessidades Educativas especiais. *Gabinete da Ministra. Lisboa.* Consultado em: http://renatocosta9.com.sapo.pt/projecto_educativas_especiais.pdf

Montadon, C. e Perrenoud, F. (2001). Entre Pais e Professores - Um Diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola. Oeiras: Celta Editores.

Nunes, T. (2004). Colaboração Escola-Família: para uma escola culturalmente heterogênea, Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

Oliveira, A., Omote, S., Giroto, C. R. M. (2008) (Orgs.) Inclusão Escolar: As Contribuições da educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora.

Osmar Fávero, Windyz Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros (ORGS.), Tornar a educação inclusiva, Brasília, Setembro de 2009, disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001829/182999e.pdf>

Powell, R. (2011). Escutismo Para Rapazes por B-P. Corpo Nacional de Escutas, Junho, 2011.

Quintas, J. (2001). Inclusão: Ser Igual Na Diferença. *Revista Noesis*, 59, 53-55.

Ramos, R. (1995), Cartas que você não lerá (G. Perissé, Trad.). S. Paulo: Quadrante. (Obra original publicada em 1995).

Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível inclusão. 1, 7-13.

Rodrigues, D. (org) (2003). Perspectivas sobre a inclusão. Da Educação à Sociedade. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (org.) (2006). Investigação em Educação Inclusiva. Volume 1. Edição Faculdade de Motricidade Humana.

Roldão, M. (1999). Os Professores e a Gestão do Currículo - Perspectivas e Práticas em Análise. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. (2003). A Diferenciação Curricular e a Inclusão (p.p.151-165). In Rodrigues D. (org.), Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora.

Sameroff, A. e Mackenzie, M. (2003). Estratégias de investigação para capturar transacções modelos de desenvolvimento: Os limites do possível. Desenvolvimento e Psicopatologia.

Sanches &Teodoro (2006). Da Integração à Inclusão Escolar, Perspectivas e Conceitos, Revista lusófona da Educação. 8, 67.

Trindade, A. & Rodrigues, D. (2006). Desenvolvimento Profissional e educação Inclusiva: Análise de Percursos e Necessidades de Formação. In D.Rodrigues / (org.), Investigação em Educação Inclusiva (pp. 77-93). Vol. I. Lisboa: FMH, Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Ed. UNESCO.

Consultado em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf

Vieira, F. & Pereira. (1996). Se Houvera Quem Me Ensinara.... A Educação de Pessoas Com Deficiência Mental. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (Textos de Educação).

Warnock. M. (1978). Special Educational Needs. Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: HMSO.

Legislação consultada:

Decreto-Lei 43/89, de 3 de Fevereiro

Decreto-Lei 190/91, de 17 de Maio

Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto

Decreto-Lei 30/93, de 31 de Agosto

Decreto-Lei 115^a/98, de 15 de Maio

Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro

Decreto-Lei 7/2001 de 18 de Janeiro

Decreto-Lei 240/2001, de 30 de Agosto

Decreto-Lei 3/2008 de 07 de Janeiro

Despacho 173/ME/91 de 23 de Agosto

Despacho Conjunto N.º 105/97 de 1 de Julho

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro

Lei nº 21/2008 de 12 de Maio

Parecer nº 3/99 de 27 de Fevereiro