

Maria da Conceição Duque Fernandes Ferreira

A construção da escola inclusiva

Um estudo sobre a escola
em Bragança

62

Maria da Conceição Duque Fernandes Ferreira

A construção da escola inclusiva

Um estudo sobre a escola
em Bragança

SÉRIE

Estudos

EDIÇÃO DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA

Título: A construção da escola inclusiva - um estudo sobre a escola em
Bragança

Autor: Maria da Conceição Duque Fernandes Ferreira

Edição: Instituto Politécnico de Bragança · 2003

Apartado 1038 · 5301-854 Bragança · Portugal

Tel. 273 331 570 · 273 303 000 · Fax 273 325 405 · <http://www.ipb.pt>

Execução: Serviços de Imagem do Instituto Politécnico de Bragança

(grafismo, Atilano Suarez; paginação, Luís Ribeiro;

montagem e impressão, António Cruz; acabamento, Isaura Magalhães)

Tiragem: 500 exemplares

Depósito legal nº 180749/02

ISBN 972-745-067-9

Aceite para publicação em 1999

*A todos aqueles, cidadãos ou professores,
que se empenham nesta causa de construir
um mundo o mais igual e o menos restritivo
possível para todos.*

Índice

Capítulo I · Apresentação e Metodologia	11
1 · Justificação	11
1.1. Objectivos	11
1.2. Problema	12
1.3. Hipóteses, variáveis e Metodologia	12
1.3.1. Hipóteses	12
1.3.2. Variáveis	13
1.3.3. Metodologia	14
1.4. Instrumento de recolha de dados	15
1.5. População e amostra	15
 Capítulo II · Da emergência do processo de integração de	
crianças com necessidades educativas especiais no	
ensino regular às formas organizativas da integração	17
1 · A emergência do processo de integração de crianças	
com necessidades educativas especiais no ensino	
regular	17
1.1 · Do ensino de anormais, institucionalizado,	
à educação integradora de crianças com neces-	
sidades educativas especiais no ensino regular	17

1.1.1 · Marcos teóricos na conquista da integração escolar	18
1.1.2 · Marcos legais na construção da integração de crianças deficientes e/ou com dificuldades de aprendizagem, em Portugal	29
1.1.3. Representações sociais da deficiência, em Portugal	38
1.2. O conceito de necessidades educativas especiais	39
2 · O processo de integração / normalização escolar	41
2.1. Princípios organizacionais da integração/normalização	41
2.2. Modalidades de integração	44
2.2.1. As modalidades de integração em Portugal	48
Capítulo III · As atitudes e as práticas dos professores face à integração de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular	51
1. O conteúdo das questões do questionário	51
2 · Integração de crianças com NEE no ensino regular	52
3 · As variáveis moderadoras na análise das representações dos professores	54
Capítulo IV · Análise dos resultados	57
1. Atitudes dos professores face à integração de crianças com NEE no ensino regular	57
2. Formas de integração de crianças com NEE	66
3. Processos e práticas organizativas em termos de vias de acesso curricular	68
4. Análise global dos resultados	71
4.1. Uma atitude face à integração contraditória	71
4.2. A confirmação das modalidades oficiais de integração escolar	71
Capítulo V · Conclusão	73
1 · Avaliação do cumprimento dos objectivos	73
2 · Conclusões em relação às hipóteses construídas	76
3 · Recomendações	78
Bibliografia	79
Notas	83
Anexos	87

A construção da escola inclusiva

Um estudo sobre a escola em Bragança

Resumo

O presente trabalho resulta de uma preocupação pessoal da sua autora pela integração de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular, a cujo apoio se dedica há já vinte e seis anos.

O tema do trabalho, «*A Construção da Escola Inclusiva- um Estudo sobre a Escola em Bragança*», é estudado em duas vertentes.

Numa primeira vertente, teórica, a autora procura constituir os fundamentos da defesa da integração escolar como melhor via para a educação das crianças com necessidades educativas especiais, aparecendo tal defesa fundamentada, essencialmente, nas teorias cognitivistas e da aprendizagem social, na teoria ecológica, na teoria da democracia do Estado Providência como garantia da igualdade de oportunidades e nas próprias práticas e investigações em Educação Especial.

Ainda nesta vertente, a autora reconstitui o movimento histórico para a integração, ilustrando as forças em presença na caminhada de modelos educacionais segregacionistas para modelos educacionais inclusivos, e nomeadamente a evolução conceptual daí derivada, enraizando-se em tal movimento de inclusão pedagógica o próprio conceito de necessidades educativas especiais.

Ao mesmo tempo, a autora reconstitui a evolução legal dos modelos de educação de deficientes e a evolução simbólica implícita nas formas de designação do deficiente.

A autora termina esta parte teórica com a análise das

modalidades de integração, quer na sua emergência histórica, quer na situação actual.

Numa segunda vertente, empírica, a autora analisa, através de questionário as atitudes dos professores do 1º ciclo do ensino Básico, na cidade de Bragança, em relação à integração, bem como as práticas organizativas da integração em termos de modalidades de integração e práticas de diferenciação e diversificação curricular e pedagógica.

A conclusão é a de que há muitas barreiras simbólicas à integração. Os professores ainda não concordam maioritariamente com a integração de crianças com necessidades educativas especiais não ligeiras no ensino regular, apesar de, significativamente, reconhecerem que elas tiram muitas vantagens dessa integração e que tal integração contribui para a realização dos objectivos da sociedade democrática.

Quanto às práticas de integração, elas aproximam-se dos modelos oficialmente estabelecidos, sobretudo em termos de apoio pedagógico na sala de aula, ficando claras as estratégias de diferenciação pedagógica pelas vias de acesso ao currículo (currículo adaptado e currículo alternativo), mas não sendo possível descrever os processos de diferenciação pedagógica pela via da adaptação das estratégias de ensino às necessidades dos alunos, por tais estratégias serem internas à sala de aula e, em consequência, não terem sido observadas.

Capítulo I

Apresentação e Metodologia

1 • Justificação

O presente trabalho desenvolvido ao longo dos anos de 1996 e 1997, **representa ainda uma tentativa de avaliar o efeito das políticas de integração de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular, perseguida em Bragança desde 1974/75, no sentido de averiguar a actual receptividade dos professores do ensino regular a esta integração e as modalidades de integração praticadas.**

O trabalho resulta assim de um interesse directo da sua autora na realidade estudada já que vem intervindo, desde 1980/81, no acompanhamento e supervisão desta integração, através do apoio aos professores do ensino regular e especial, como professora da ex-Equipa de Educação Especial de Bragança, e, em vários períodos, coordenadora desta e ainda como ex-membro da Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos.

1.1. Objectivos

Os **objectivos fundamentais** da autora do trabalho contemplam duas **dimensões: uma teórica e outra empírica.**

Na **dimensão teórica**, a autora pretendeu: 1) aproximar-se à reconstituição dos princípios, fundamentos e formas da integração de crianças com necessidades educativas especiais (NEE), na sua

organização actual, e na emergência histórica do processo de integração/normalização e nas suas representações sociais e 2) caracterizar o quadro legal actual da escolarização/integração das crianças com NEE no ensino regular.

Na **dimensão empírica** os objectivos são os seguintes:

- Caracterizar as práticas de integração de crianças com N. E. E., do ponto de vista da organização que os professores do concelho de Bragança vêm implementando nas escolas do 1º ciclo, apoiadas pela ex-Equipa de Educação Especial de Bragança.
- Caracterizar as atitudes dos professores do 1º ciclo apoiados pela mesma ex-Equipa face à integração de crianças com N. E. E. no ensino regular.
- Propôr medidas de intervenção e ou de reorganização da integração a partir das realidades evidenciadas pelos professores

1.2. Problema

Face às muitas dificuldades existentes no relacionamento entre professores do ensino regular e professores de educação especial nos processos de integração de crianças com necessidades educativas especiais (NEE's), importa saber quais as formas de integração que estão a ser implementadas na área do concelho de Bragança, no nível de educação do 1º ciclo, para saber se elas correspondem aos modelos oficiais, e quais as atitudes dos professores que trabalham na área do mesmo Concelho e no mesmo nível de educação, quer face às diferentes formas de integração, quer em geral face à integração, quer ainda face aos processos de diferenciação pedagógica, para caracterizar essas atitudes e para propor tomadas de decisão, caso se verifique necessário, comparando-se as atitudes dos professores com um acompanhamento assíduo por parte da Equipa de Educação Especial com as daqueles que têm uma relação esporádica com esta Equipa e as destes com as daqueles que não têm nenhuma relação

1.3. Hipóteses, variáveis e Metodologia

1.3.1. Hipóteses

- a) - Os modelos de integração postos em prática pelos professores das escolas onde há alunos integrados realizam os modelos previstos a nível oficial.
- b) - Os professores que trabalham com crianças com N. E. E. têm atitudes positivas face à integração como melhor via para a educação daquelas.
- c) - Os professores com um acompanhamento assíduo por parte da Equipa de Educação Especial revelam atitudes mais positivas face à integração do que aqueles que têm uma relação esporádica com a Equipa e estes do que aqueles que não têm nenhuma relação.
- d) - As formas de apoio aos alunos realizam processos de

pedagogia diferenciada positivamente em função de planos e ou programas educativos individuais (currículos adaptados e/ou currículos alternativos).

1.3.2. Variáveis

A. Variáveis independentes:

São variáveis independentes para cada hipótese, respectivamente:

- 1) os modelos de integração postos em prática pelos professores das escolas onde há alunos integrados;
- 2) O trabalho com crianças com NEE;
- 3) Acompanhamento assíduo dos professores por parte da Equipa de Educação Especial versus ou acompanhamento esporádico ou ausência de acompanhamento;
- 4) Planos e programas educativos individuais (currículos adaptados e currículos alternativos).

B. Variáveis Dependentes

São variáveis dependentes para cada hipótese, respectivamente:

- 1) os modelos de integração previstos a nível oficial;
- 2) atitudes positivas face à integração como melhoria para a educação das crianças com NEE;
- 3) atitudes mais positivas face à integração versus atitudes menos positivas ou mesmo negativas face à integração;
- 4) processos de pedagogia diferenciada.

C. Significado das variáveis (ver também Capítulo II, ponto 2.2.1)

C1. Variáveis independentes

Na variável «modelos de integração dos alunos» considerar-se-ão as seguintes formas, que coincidem com os modelos oficiais: a) Integração das crianças deficientes no Ensino Regular e apoio aos professores e família (apoio indirecto, sem relação do professor de educação especial com a criança); b) Integração das crianças deficientes no Ensino Regular e apoio específico em Sala de Apoio pelo professor de educação especial («Via comum»); c) Integração das crianças deficientes no Ensino Regular e apoio, dentro da sala de aula do Ensino Regular, por professor de educação especial, um número de vezes que pode variar de mensal a quinzenal, a semanal, a bissemanal ou trissemanal (itinerante); d) existência de professor de educação especial permanente na escola; e) existência de professor articulado com a Equipa, na escola, e do quadro da Escola; e) apoio às crianças através de PEI; f) apoio às crianças através de PEI e de PE (currículo adaptado); g) apoio às crianças através de currículos alternativos; h) outras.

Entende-se pela variável «trabalho com crianças com NEE» a relação pedagógica assídua, durante, pelo menos, um ano.

Na variável «acompanhamento dos professores por parte da Equipa de Educação Especial» estabelecemos os seguintes valores: a) professor especializado; b) professor não especializado; c) acompanhamento assíduo directo, no caso de professor colocado na escola; d) acompanhamento esporádico indirecto, também no caso de professor de educação especial colocado na escola; e) acompanhamento assíduo directo, no caso de professor articulado, da escola; f) acompanhamento esporádico indirecto, também no caso de professor articulado da escola; g) não acompanhamento por parte da equipa.

Na variável «planos e programas educativos individuais» distinguimos: a) o apoio sem qualquer programa específico individualizado; b) apoio com plano educativo individualizado; c) apoio com programa educativo individualizado (programa adaptado); d) currículo alternativo.

C2. Variáveis dependentes

Na variável «modelos de integração previstos a nível oficial» considerar-se-ão as seguintes formas: a) integração das crianças deficientes no Ensino Regular e apoio aos professores e família (apoio indirecto, sem relação do professor de educação especial com a criança); b) Integração das crianças deficientes no Ensino Regular e apoio específico em Sala de Apoio pelo professor de educação especial («Via comum»); c) Integração das crianças deficientes no Ensino Regular e apoio, dentro da sala de aula do Ensino Regular, por professor de educação especial, um número de vezes que pode variar de mensal a quinzenal, a semanal, a bissemanal ou trissemanal (itinerante); d) existência de professor de educação especial permanente na escola; e) existência de professor articulado com a Equipa, na escola, e do quadro da Escola; e) apoio às crianças através de PEI; f) apoio às crianças através de PEI e de PE (currículo adaptado); g) apoio às crianças através de currículos alternativos.

Na variável «atitudes positivas face à integração como melhoria para a educação das crianças com NEE» considerar-se-á como atitude positiva a defesa da integração; como atitude negativa a rejeição da integração.

Na variável «atitudes mais positivas face à integração versus atitudes menos positivas ou mesmo negativas face à integração» considerar-se-á como atitude positiva a defesa da integração; como atitude negativa a rejeição da integração..

Na variável «processos de pedagogia diferenciada» distinguimos: a) o apoio sem qualquer programa específico individualizado; b) apoio com plano educativo individualizado; c) apoio com programa educativo individualizado (programa adaptado); d) currículo alternativo.

1.3.3. Metodologia

Utilizar-se-á a observação extensiva a partir de um *inquérito estruturado*.

No tratamento dos dados, considerando que a sua generalidade é assim composta por dados nominais e ordinais, aspira-se ao registo de frequências simples, e sua transformação em percentis e em gráficos.

Para além da descrição dos resultados em texto, utilizar-se-ão tabelas para descrever as frequências, relativamente a cada grupo de questões e coortes populacionais.

1.4. Instrumento de recolha de dados

A observação da realidade que queremos estudar é feita através de inquérito estruturado e de resposta fechada, sendo apenas duas questões de resposta aberta (ver ANEXO 1), com seis grupos de questões, sendo a primeira para a caracterização das coortes de professores e da situação em que cada professor se encontra relativamente a ter ou não crianças deficientes integradas na sua sala e ter ou não apoio especializado, assíduo ou não assíduo). As questões do grupo 2, 3 e 4 do questionário consistem em afirmações que o respondente escolhe ou não. As questões dos grupos 5 e 6 são questões com afirmações às quais o respondente atribui o estatuto de verdadeiro ou falso.

1.5. População e amostra

No nosso estudo, a população e a amostra coincidem dada a pequenez da população, num total de cerca de 100 professores. Assim, foram inquiridos 100 professores mas só conseguimos recuperar 76 questionários. A sua distribuição por coortes de professores é a seguinte (ver ainda o Capítulo III, ponto 2:

1. População respondente	76
2. Professores que têm crianças integradas na sua sala	60
3. Professores que não têm crianças integradas na sua sala	16
4. Professores que têm crianças integradas na sua sala e têm apoio assíduo	42
5. Professores que têm crianças integradas na sua sala e não têm apoio assíduo	12
6. Professores que têm crianças integradas na sua sala e têm apoio assíduo por professor especializado	18
7. Professores que têm crianças integradas na sua sala e não têm apoio assíduo por professor especializado	22
8. Professores que tiveram crianças integradas na sua sala em anos anteriores	45

Capítulo II · Da emergência do processo de integração de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular às formas organizativas da integração

1 · A emergência do processo de integração de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular

1.1 · Do ensino de anormais, institucionalizado, à educação integradora de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular

De 1915, ano da criação do primeiro Instituto Médico-Pedagógico, para observação e encaminhamento de «anormais» vindos da Casa Pia de Lisboa, pelo director da mesma Casa, Dr. António Aurélio da Costa Ferreira, no edifício de Santa Isabel, em Lisboa, e de 1930, ano da criação da primeira classe pública do «Ensino Especial de anormais»¹, até 1986, ano em que, pela primeira vez, é utilizada, no plano legal, a expressão "alunos com necessidades educativas especiais"², e até 1991, ano da publicação do Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, introduzindo oficialmente o conceito de necessidades educativas especiais e estabelecendo processos de integração/normalização e de instrumentos de pedagogia diferenciada na educação daquelas crianças, decorrem 81 anos de evolução, quer nas representações sociais e legais da deficiência, quer na consequente abordagem metodológica à educação de crianças com problemas e/ou deficientes. Poderemos sintetizar esta evolução como **o processo lento da construção social da aceitação do ser em dificuldades e/ou deficiente como um ser potencialmente capaz de desenvolver-**

-se e ser útil à sociedade, (Loureiro, 1981, p. 45), **com a consequente passagem de uma educação segregada e institucionalizada a uma educação praticada no seio dos pares ditos normais** (Vidal, 1993, p. 28).

Esta evolução **tem marcos teóricos, marcos legais e representações sociais**. Os marcos teóricos são importados da investigação e da prática internacional. Os marcos legais e as representações sociais têm como horizonte a realidade portuguesa.

Abordaremos, em primeiro lugar, os marcos teóricos (ponto 1.1.1.). Em segundo lugar, abordaremos os marcos legais (ponto 1.1.2.) e, em terceiro lugar, as representações sociais (ponto 1.1.3.).

1.1.1 · Marcos teóricos na conquista da integração escolar

Dividimos os principais marcos teóricos na conquista da integração de crianças com dificuldades e/ou deficientes no ensino regular em dois grupos: **a)** a evolução das teorias gerais sobre a educação e da deficiência no século XX; e **b)** as recomendações internacionais e os resultados da intervenção em Educação Especial.

a) Evolução das teorias gerais da educação e da deficiência no século XX.

Poderemos dividir o século XX em três partes: 1) o período anterior à Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1946; 2) as décadas de 40, 50 e 60, e 3) o período da defesa da integração (décadas de 70, 80 e 90). De qualquer modo, as investigações científicas e as experiências de integração jogaram aqui contributos fundamentais. Garcia (1993, p.18), citando Glen (1985) caracteriza esta evolução como *«da preeminência do farmacológico como algo decisivo na intervenção dos sujeitos deficientes que caracterizava as primeiras épocas da educação especial, passámos à ênfase no estabelecimento de serviços comunitários»* (tradução nossa). Kelley, (1981, p. 26, utiliza outra categorização preferindo as **expressões «modelo médico» e «modelo sociológico»**: *«o modelo médico baseia-se nas necessidades especiais e liga-se a uma espécie de concepção patológica do ser-se pessoa deficiente, quer dizer, a doença é considerada como uma doença frequentemente irreversível (...)*», enquanto no modelo sociológico *«(...) a integração é vista não sobretudo na perspectiva de uma mudança da pessoa deficiente, mas na da mudança da sociedade, das instituições para que estas deficientem menos (...)*» .

Bénard da Costa (1995, p. 7) caracteriza a situação actual como a da implementação do *«passar desta perspectiva totalmente centrada na criança para uma outra em que se privilegia a sua relação com os professores, a escola e a sala de aula»*.

Por sua vez, González (1993, p. 87) classifica o séc. XIX e a primeira metade do séc. XX como a **«era das Instituições»**, as décadas de 50 e 60 como da **«assistência social»**, e as décadas de 70 e 80 como da construção dos conceitos de **«normalização e integração»**, citando «o primeiro autor» a empregar o termo norma-

lização (Bank-Mikkelsen, 1969) para definir este conceito: «a possibilidade de que o deficiente mental desenvolva um tipo de vida tão normal quanto seja possível»².

Definindo o ser humano como «*unidade biopsicosocial*», González (1993, pp. 45-46) põe em relevo a necessidade de ver a pessoa como um todo, classificando como um reducionismo inadmissível qualquer interpretação da deficiência em função de uma única perspectiva científica. Daí que o autor sugira uma concepção da deficiência (no caso do estudo do autor citado, a deficiência mental) em função da integração de seis modelos que se sucederam no tempo: o médico, o behaviorista, o cognitivo, o psicanalítico, o humanista e o sociocultural (González, 1993, pp. 47-52), fruto dos contributos da evolução do pensamento do biológico para o sócio-antropológico e para o sócio-cultural, pondo ainda em evidência a construção social da deficiência, de acordo com a análise do modelo sociocultural:

*«Quando uma pessoa é classificada, etiquetada de anormal, paciente mental, incluindo ex-paciente mental, entra num processo de marginalização social e de autodesvalorização pessoal, que a impossibilita de alcançar níveis mínimos de autoestima e de aceitação social»*³.

De acordo com os modelos enunciados, e com base na classificação das deficiências da Organização Mundial da Saúde (1983), **o autor traça a evolução da interpretação da deficiência** em quatro momentos, correspondentes à construção de quatro conceitos: **enfermidade, deficiência, incapacidade e desvalorização**. A **enfermidade** é o conceito correlato do modelo médico e dá origem ao sintoma ou síndrome biológico-orgânico. A **deficiência** já resulta da tomada de consciência do estado patológico, manifestando-se na anomalia da estrutura corporal ou no disfuncionamento de um órgão ou sistema. Mas a **incapacidade** resulta já na tomada de consciência da deficiência e na renúncia a algumas actividades. Finalmente, a **desvalorização** é a consequência da consciencialização pelo discapacitado das atitudes desvalorizadoras da sociedade para com ele.

Costa, (1995, pp. 11-13 faz uma análise semelhante utilizando os conceitos de lesão, limitação ou anulação funcional e «handicap» que o autor traduz por desvantagem. A lesão, segundo o autor é estrutura-orgânica, e definitiva. A limitação ou anulação funcional conduz à deficiência porque representa a anulação de uma capacidade. A desvantagem é da exclusiva responsabilidade do meio já que consiste «na inadequação do meio à presença dessa limitação» (Costa, 1995, p.11). E o autor conclui:

«Portanto, o ponto fulcral do problema está em que seja extensa e profundamente compreendido que a pessoa deficiente não muda nem pode ser mudada. Mas o meio pode ser mudado e tornado acessível à pessoa deficiente.

O meio chama-se sociedade.

(...).

Resolver a problemática desta pessoa é, antes de mais, destruir «o handicap»; destruir a desvantagem implica mudança da sociedade.

(...) o sistema educativo só pode ser de todos e para cada um se totalmente despojado de desvantagens para quem quer que seja» (Costa, 1995, p. 12-13)

Ora, à medida que a sociedade passou da interpretação da deficiência de acordo com o modelo biológico-orgânico para os modelos humanista e sociocultural foi tomando consciência da construção social da incapacidade e da desvalorização, passando a pressupor a integração social das crianças na sociedade e na escola regular como forma de superar as barreiras simbólicas da sociedade ao normal desenvolvimento da criança com dificuldades e/ou deficiente e de proporcionar condições estimulantes desse desenvolvimento e de aceitação social pelos outros.

A realidade mais ou menos comum a todos os países foi a da segregação social da criança com dificuldades e/ou deficiente em escolas especiais, classes especiais ou instituições de educação especial, quer de carácter assistencial não estatal, quer de carácter assistencial público, até finais da década de sessenta, observando-se um incremento da integração, sob diversas formas (umas mais socializadoras do que outras) a partir dos anos 70, com os países nórdicos (Dinamarca, Noruega e Suécia), os EUA e a Inglaterra com relativo avanço (González, 1993, pp 87-93).

Bénard da Costa (1981, p. 30) definiu «escola especial» como «*um estabelecimento de ensino destinado a crianças com problemas especiais*», quer dizer uma escola especializada, segregada, para a contrapor a uma outra escola «normalizada», democratizada, aberta não só às crianças com problemas e ou deficientes mas a todos os grupos sociais e culturas. Nesta linha, Loureiro (1981, p.45), defende que a integração das crianças deficientes na escola regular não pode ser separada da integração social e educativa de todas as outras crianças na escola:

«(...) entendo que não será possível realizar qualquer das integrações sem previamente haver conseguido realizar o conceito base da integração escolar (...), isto é, uma escola que a todos receba (integração social versus segregação ou discriminação) e a todos dê efectivamente igualdade de oportunidades de ser educado e ensinado de uma forma diferenciada (integração pedagógica versus segregação massificadora). Neste prisma, a integração do deficiente é apenas um dos casos especiais da integração escolar, que passa pela resolução desta para ser resolvida também».

Vidal (1993, p. 40) construindo o conceito de escola compreensiva e integradora, identifica-a como escola da diversidade fazendo corresponder a esta os atributos de uma escola de qualidade, graças às interações sociais possíveis que a heterogeneidade social e cultural permite construir:

«(...) uma educação de qualidade há-de ser aquela que parta da assumpção das diferenças interindividuais e cuide de convertê-las num factor de aprendizagem. Uma escola, em definitivo, que assuma que cada indivíduo é especial, diferente dos outros, mas que pode ser educado junto dos outros sendo satisfeitas as suas necessidades. (...) a heterogeneidade é a norma e a base da aprendizagem, não o seu obstáculo».

O autor acabado de citar adopta a expressão de Pastor (1993) - *«uma escola comum para crianças diferentes»* - para, fundamentado na psicologia cognitiva social de Vygotsky (1979), afirmar que

«(...) os processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento implicam muito mais que a busca de grupos supostamente homogêneos, o desenho de situações de intercâmbio social entre pessoas que diferem umas das outras em muitos sentidos, mas que, graças a isso, se ajudam mutuamente a crescer (...)» (Vidal, 1993, p. 40).

A ideologia da integração escolar para as crianças deficientes assim como as ideologias da escola de massas (Pires, 1989, pp 9-41), da escola igualitária (Hutmacher e Perrenoud, 1979; Easthope, 1975; Lima e Haglund, 1982) e da construção da escola inclusiva (Declaração de Salamanca, 1994) é pois o corolário da evolução do pensamento educacional desde o determinismo biologista presente nos estudos psicológicos do início do século e influenciado pelo determinismo científico da segunda metade do século XIX até ao actual relativismo cognitivo, cultural, afectivo e valorativo que a teoria ecológica, sobretudo a partir dos trabalhos de Bronfenbrenner (1987) pôs em evidência.

O determinismo biológico segundo o qual o modelo médico de interpretação da deficiência se estruturou deu origem à estratificação da inteligência, presente na moda da redução da personalidade aos resultados dos testes de inteligência. Neste determinismo assentou a construção da teoria dos dons (Vidal, 1993, p. 18), segundo a qual o indivíduo é e será para toda a vida o resultado da inteligência com que nasceu, posição que, para além de determinista, representa um inatismo puro na concepção da inteligência, negligenciando assim qualquer papel do meio e da interacção sujeito/meio na construção daquela. Foi nesta combinação de *teoria dos dons* com inatismo da inteligência que assentaram as teorias da ineducabilidade do deficiente, assente no síndrome biológico, concepção que segregou e pôs à margem da sociedade os deficientes, durante muitos séculos, e ainda na primeira metade do século. XX.

Na década de 20 do nosso século, a emergência da teoria behaviorista representa uma primeira evolução positiva para a educação dos deficientes pois é enfatizado o papel do meio na educação, reduzindo-se esta à influência daquele, e negando-se ainda ao sujeito qualquer papel determinante na construção da sua educação. Veja-se o que diz a este respeito Watson, citado por Abrunhosa e Leitão, 1981, p.20:

«Dai-me uma dúzia de crianças sadias, bem constituídas, e a espécie de mundo que me é necessário para educá-las, e eu comprometo-me, tomando-as ao acaso, a formá-las de tal maneira que se tornem um especialista da minha escolha».

Apesar de continuar a insistir na ineducabilidade do deficiente, Watson operava um deslocamento: a educação era obra externa ao sujeito, o que permitiu repensar a educação em geral e do deficiente em particular segundo o modelo do professor especialista. Assim começavam a gerar-se as classes especiais, à margem do sistema de ensino normal, as quais, após a segunda guerra mundial e sob a pressão da defesa dos direitos humanos ou se transformaram em instituições especializadas ou se mantiveram a par destas na lógica de que o Estado deveria prover serviços para o bem-estar social (Garcia, 1995, p. 29).

A evolução dos estudos psicológicos sobre a inteligência e sobre a aprendizagem iria conduzir nas décadas seguintes à afirmação da educabilidade da criança deficiente. Na década de 30 emergiria a psicologia gestaltista pondo em evidência o papel das estruturas internas do sujeito na organização do conhecimento. Ao contrário do behaviorismo, o gestaltismo afirmava como mais importante na organização do conhecimento a capacidade operatória do sujeito (Piaget, 1972, pp. 89-92).

Esta contradição entre behaviorismo e gestaltismo revelar-se-ia fundamental quer para o esclarecimento dos processos de construção do conhecimento, quer para o estabelecimento das condições de acção pedagógica já que, só perante a emergência de uma nova teoria psico-pedagógica tal contradição se resolveria.

Tal teoria foi o cognitivismo, também denominado construtivismo, que se desenvolveu a partir dos anos 40, e que deu um grande impulso à teoria da educabilidade do deficiente ao definir o princípio de que é graças à acção do sujeito e à interiorização dos resultados das acções que o ser humano se apropria do meio e se desenvolve a si próprio, num processo permanente de autoestruturação. Assim, o cognitivismo revelou-se o principal opositor ao determinismo da inteligência, ao mesmo tempo que um dos grandes representantes das teorias cognitivas, Piaget (1966, p.123), fazia da socialização⁴ um dos principais factores de desenvolvimento do sujeito.

O cognitivismo trazia assim como contributos essenciais: 1) que o desenvolvimento do sujeito só é possível pela sua acção sobre a realidade física ou intelectual; e 2) que esse desenvolvimento é tanto maior quanto mais estimulante for o meio em que ele se insere.

Estas duas ideias desenvolveram-se no seio dos teóricos cognitivistas mas também paralelamente, realçando-se os trabalhos de Kurt Lewin. Lewin pôs em evidência a importância dos contextos (campo total) na estruturação do campo perceptivo, e bem assim os efeitos afectivos do sucesso e do insucesso nas acções do sujeito (cf. Mueller, 1971. p. 105), sendo assim um dos precursores da teoria ecológica.

Sucedânea das teorias cognitivas é a teoria da aprendizagem

social (Vandenplas-Holper, 1983, p. 17). Elas constituem uma especialização do cognitivismo no estudo da influência das relações sociais no processo de socialização e da educação:

«As teorias da aprendizagem social insistem sobretudo na influência que os diferentes agentes de socialização exercem sobre o sujeito. Mostram como no jogo simbólico, aquando da aprendizagem das normas sociais ou dos papéis sociais, o sujeito é influenciado por modelos que mantêm com ele relações afectivamente gratificantes, e que são investidos de poder e de prestígio» (Vandemplas-Holper, 1983, p. 16).

Na realidade, as teorias da aprendizagem social puseram em evidência a importância da socialização como factor de estimulação, e daí o seu contributo para a defesa da integração escolar, mas negligenciaram a dimensão inconsciente da socialização. Ora, esta dimensão inconsciente vinha sendo estudada desde os anos 30 e 40, por Freud e Adler, tendo nos anos 50 e 60 como representante educacional, Carl Rogers.

O papel de Freud é fundamental na definição do processo conducente à estigmatização e à auto-marginalização, a partir de recalamentos e reforços negativos mal sucedidos, o que vai dar origem, ao nível socio-cultural, ao estudo dos processos inconscientes no fenómeno da socialização, desencadeando novas teorias como a do interaccionismo simbólico.

Da teoria de Freud, quer as teorias sócio-culturais dos anos 60 e 70 (interaccionismo simbólico⁵ e teoria sócio-crítica⁶), quer as teorias humanistas tiraram a conclusão de que a sociedade e a escola usam processos de estruturação psico-social, produzindo distúrbios comportamentais e sociais, a partir de processos inconscientes. E assim, a escola estaria organizada para excluir não só os deficientes mas também os menos preparados social, económica, cultural e simbolicamente.

Durante a década de 60, quer a sociologia da educação, quer a psicanálise puseram em evidência o desajuste dos processos escolares à heterogeneidade dos alunos que demandavam a escola nas sociedades democratizadas. Foram pioneiros os trabalhos de Rosenthal e Jacobson (1968)⁷ no campo da psicologia social, de Bourdieu (1966)⁸, no campo da sociologia da educação. Tais trabalhos contribuíram para evidenciar os desajustes das práticas escolares às características dos alunos pondo em evidência que uma escola plural exigiria processos pedagógicos adaptados a cada um dos diferentes grupos de alunos e, não raro, a cada aluno. Neste sentido, integrar os alunos deficientes na escola regular era consequência da heterogeneidade da população escolar inerente à escola de massas.

Foi fundamental também o trabalho de Carl Rogers⁹ no âmbito das teorias humanistas, nomeadamente da psicanálise. Influenciado pela teoria de Freud e Adler, Rogers definiu como missão da escola tornar possível a realização individual elevando ao máximo grau de realização possível as potencialidades de cada indivíduo. Mas

tal só seria possível pela abolição da pedagogia da sujeição do aluno aos ritos da escola, substituindo-a pela pedagogia da afectividade, do interesse e da liberdade porque

«A pedagogia da sujeição é a negação de uma tal atitude visto que a sua acção sobre a criança lhe faz ignorar todas as implicações afectivas da relação educativa. Para ela, importam unicamente a lógica, o racional, numa palavra, aquilo que caracteriza apenas o adulto. Escapa-lhe o calor do outro. A pedagogia da sujeição é um esqueleto pedagógico, uma certa forma de egocentrismo adulto negador do mundo da infância» (Hanoun, 180, p.23).

Rogers tornava-se assim um dos defensores da participação do aluno na organização das actividades escolares. E, como nos diz Loureiro (1981p. 48) se o sistema educativo «se organiza de forma descendente, funcionando de cima para baixo, o que faz com que qualquer escola de qualquer aldeia não seja mais do que a reprodução do figurino universal. (...). É evidente que numa escola deste tipo só cabem os mandatários do poder, os «oficiais» do aparelho de Estado. Não pode haver participação nem integração».

O autor citado afirma depois que o figurino do Estado deveria resultar da *«participação diferenciada que cada escola lhe desse»* (Loureiro, 1981, p. 48) porque

«A participação e a descentralização são pois componentes essenciais de uma estratégia de intervenção política com vista à integração escolar, visando o desenvolvimento humano de todos como função primordial da escola» (Loureiro, 1981, p. 48).

Como conclusão deste ponto, diremos que a evolução das teorias educacionais demonstra a impossibilidade de uma educação de qualidade fora do âmbito da interacção entre a pessoa e outras pessoas diferentes num ambiente estimulante e motivador.

b) As recomendações internacionais e os resultados da intervenção em Educação Especial

Garcia (1995, p. 29) sugere que a evolução do conceito de «educação especial» para «necessidades educativas especiais» *«é um discurso diluído num discurso geral sobre necessidades sociais hierarquizadas em função da fonte da necessidade (desemprego, grupos marginais, etc.) típico dos estados de bem-estar nos países industrializados»*.

O crescimento dos chamados estados de bem-estar nos países desenvolvidos, os mecanismos de legitimação desses estados como provedores de serviços sociais, o aumento da escolarização, a explosão demográfica e o conceito de necessidade social são aspectos destacados».

O autor pretende sugerir que as pressões sociais para a escolarização normalizada das crianças em dificuldades e ou deficientes não são mais do que o resultado do processo de construção da

Escola Democrática e do Estado Social, acrescidas da necessidade da participação cívica e democrática, exigidas pelas sociedades democratizadas. Mas além destes factores, o autor citado acrescenta outros já referidos no ponto anterior tais como, as contribuições do interaccionismo simbólico, nomeadamente ao nível dos problemas dos significados da comunicação, a construção social dos estigmas, o movimento anti-etiquetagem social, os movimentos dos direitos civis das minorias, a pressão dos pais e dos profissionais da educação especial, os exemplos das boas práticas de integração escolar (Garcia, 1995, pp. 36-41)

Por sua vez, González (1993, p. 87) encontra como marco fundamental para a defesa da integração, no plano internacional, as Declarações dos Direitos do Homem e da Criança pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1971, mas fundamenta esta atenção à criança com dificuldades e/ou deficiente em sete factores que durante a década de sessenta, *«questionaram os serviços teóricos e práticas habituais nos serviços de atenção aos deficientes. Entre eles cabe assinalar:*

- a) o desenvolvimento do associativismo de pais, deficientes e voluntários em geral;*
- b) A progressiva implementação de outros modelos de prestação de serviços à pessoa deficiente, oferecidos pela comunidade e na comunidade em que vive como cidadão;*
- c) a tomada de consciência em geral, da baixa qualidade e desumanização existente nas grandes instituições para deficientes;*
- d) As investigações sobre as atitudes negativas da comunidade em relação aos sectores sociais marginalizados, que mostram a responsabilidade que têm esses comportamentos na origem e manutenção da própria marginalização;*
- e) Os avanços em determinadas ciências: Biologia, Psicologia, Medicina, Pedagogia que possibilitam perspectivas mais optimistas em relação à capacidade de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas deficientes.*
- f) As declarações dos direitos do homem, da criança e do deficiente mental, em particular.*
- g) Os novos ideários referentes à prestação de serviços tais como: normalização, integração, individualização e sectorização».*

Embora dando também importância aos aspectos sociais, Ruivo (19981, p. 13), dá maior realce à investigação surgida em educação especial. O autor refere que o movimento para a integração é consequência da tomada de consciência dos profissionais da educação especial e dos pais das crianças deficientes sobre *«os maus resultados das práticas educativas dispensadas (...) começaram a pôr em questão a resposta clássica à deficiência, ou seja, as classes especiais, nas suas diversas formas».*

O autor que vimos citando situa também a emergência do movimento para a integração nas décadas de 60 e 70, no contexto também do estado de bem-estar: *«o descontentamento sentido levou, pois, à concepção de um contínuo de serviços em educação especial, patente sobretudo no modelo de Denos (1970)»*¹⁰ (Ruivo, 1981, p. 13).

No plano estritamente científico-pedagógico, o movimento para a integração tem raízes no início do século XX. González, 1993, pp. 30-41) afirma que o movimento se inicia com Maria de Montessori e com o debate que se trava nos EUA acerca de onde melhor educar as crianças deficientes, se em instituições especializadas, se em classes especiais ou ainda se em classes sem graduação.

Maria Montessori, estudando os métodos de Itard e Séguin¹¹, difundidos no século XIX, a favor da educabilidade dos "deficientes" e "atrasados", iniciou o trabalho com classes especiais para concluir:

«Conseguí ensinar a ler e a escrever certo número de idiotas internados em manicômios, e tão bem aprenderam, que pude apresentá-los na escola pública para que se submetessem a exames com as crianças normais. Superaram as provas com êxito (...)» (Montessori, 1963)¹².

Nos EUA, o debate atrás referido permite a emergência de um autor, E.E. Farrell (1908), defensor da **classe sem graduação**:

«A classe sem graduação é sempre parte integrante da escola regular. Não tem lugar num edifício separado e tenho a certeza de que este ponto está suficientemente claro. Ao fazer da classe uma parcela da escola normal, evitamos o estigma que poderia recair sobre as crianças que a ela assistem; criamos um vínculo sumamente desejável entre as crianças da classe sem graduação e as restantes crianças» (Farrell, 1908, citado por González, 1993, p.34)

O debate que se seguiu produziu novas defesas do modelo integrado. Desde 1908, o desenvolvimento das classes sem graduação foi considerável (González, 1993, p. 37), tendo-se em conta a opinião dos pais. Petterson (1925), citado por González, 1993, p. 39, afirmava:

*«O aluno deficiente mental ou com inteligência limite tem a oportunidade de incorporar-se num grupo com um programa de estudos concebido para satisfazer as suas necessidades, mas (...) a sua integração depende da vontade dele mesmo»*¹³.

Em defesa da integração, Doll (1941), citado por González (1993, p. 40) alertava para os perigos da marginalização e da etiquetagem:

«A etiqueta da debilidade mental constitui um descrédito evidente do prestígio pessoal e evoca sentimentos de piedade quando não de ostracismo».

Mas, na realidade, na Europa, o grande movimento socio-

educacional a favor da integração data dos finais da década de sessenta, mais precisamente de 1969, na Dinamarca, através de Neils E. Bank-Mikelsen, com o emprego, pela primeira vez do termo «normalização», sendo o princípio deste processo formulado em 1970 por Bengt Nirje:

«A introdução na vida diária do subnormal de regras e condições o mais parecidas possível às habituais da sociedade» (NIRJE, 1970, citado por González, 1993, p. 89).

O princípio dissemina-se e, em 1972, Wolf Wolfensberger, no Canadá, publicou o primeiro livro sobre normalização, definindo o conceito como

«A utilização dos meios o mais normativamente possível do ponto de vista cultural para estabelecer e manter comportamentos e características pessoais que sejam o mais normativas possíveis» (Wolfensberger, 1972, citado por González, 1993, p. 90).

Ao mesmo tempo, iniciava-se um debate entre os conceitos de «normalização» e de «integração», sendo mais comum aceitar o princípio de que o objectivo final é a normalização e o conjunto de meios e processos conducentes a esta a integração, como se deduz das palavras de González (1993, p. 90).

«Normalizar é aceitar a pessoa deficiente, tal como é, com as suas características diferenciais, e oferecer-lhe serviços da comunidade para que possa desenvolver ao máximo as suas possibilidades, e viver uma vida o mais normal possível».

A normalização significa, em primeiro lugar, pôr ao alcance de todos os deficientes modos de vida e condições de existência diárias, o mais similares possível às circunstâncias normais e ao tipo de vida da sociedade a que pertencem».

Esta tese é também defendida pela NARC (Associação Nacional para os Atrasados Mentais, nos EUA, segundo a qual «a integração não deve considerar-se como uma meta educativa, mas sim como um meio de facilitar ao deficiente a aquisição de atitudes académicas e sociais necessárias para poder viver num mundo igualmente habitado por deficientes e não deficientes».

E assim o conceito de integração passou a ser usado em todos os sectores da vida social, como processo de normalização (integração familiar, integração escolar, integração laboral, integração social, etc.).

A obra de Birch (1974) foi fundamental para a construção do conceito de integração («mainstreaming» em Inglês) para significar a síntese entre educação especial e educação regular «oferecendo um conjunto de serviços a todos os alunos, em função das suas necessidades de aprendizagem» Birch (1974), citado por González, 1993, p. 92). O autor representa um forte contributo para a concepção da escola como uma escola especial onde «cada aluno tem as suas próprias

necessidades educativas, variando simplesmente o grau de especificidade das mesmas» (González, 1993, p. 92).

No entanto, Birch deixa cair uma nota de preocupação ao evidenciar, entre as causas da integração, a necessidade de poupanças financeiras (Cf González, p. 92).

Siegel (1969) e Kavale (1979), citados por González. (1993, p. 93), defendem uma ideia consentânea com o movimento da transformação da escola regular em escola especial, uma vez que, segundo os autores, teria sido o fracasso da escola regular que teria chamado a atenção para a necessidade de adaptação da escola às diferenças entre os alunos.

Dunn (1968) e Houck e Sherman (1979), citados por González, (1993, p. 93) chamaram a atenção para o processo de integração como forma de superar a marginalização e o etiquetamento, além de que consideram que o Estado gasta menos em educação através da escola regular.

Nos EUA, os programas especiais de apoio aos deficientes, iniciam-se com o Presidente Kennedy, em 1962, a partir de um relatório de uma Comissão por ele designada. Oficialmente, vários autores fazem do «*Education for all Handicapped Act*», nos EUA, 1975, e do «*Warnock Report-Special Needs*», 1978, na Inglaterra (relatório Warnock) ¹⁴ o momento do lançamento na Europa do movimento para a integração total das crianças com dificuldades e/ou deficientes no ensino regular (Ruivo, 1981, p. 13; Bénard da Costa, 1995, p. 7; Almeida Costa, 1995, p. 14; Vieira, 1995, p. 17). O «*Education for all Handicapped Act*» foi particularmente importante pois demonstra que o direito à integração nos EUA não resultou directamente de razões científicas mas sim de razões jurídicas. Com efeito, esta lei (tradução Portuguesa) é o resultado de uma demanda judicial da Pennsylvania Association of Retarded Children contra a Comunidade Administrativa da Pensilvânia por esta ter excluído 13 crianças deficientes mentais da educação custeada pelo Governo. De resto, nos EUA, como em Portugal, havia leis que permitiam que qualquer criança que fosse considerada ineducável e incapaz fosse dispensada da escola. A verdade é que o Tribunal deu razão à Associação, gerando-se um movimento pró-direitos sociais dos deficientes que conduziu ao «*Education for all Handicapped Act*»

Tal movimento apoiava-se no modelo de serviços de educação especial em cascata, propondo a conjugação de serviços sociais e escolares no apoio às crianças, ¹⁵ preconizando diferentes formas e níveis de integração escolar, modelo apresentado por Reynolds (1962) ¹⁶, e melhorado por Evelyn Deno (1970), pelo Relatório C.O.P.E.X. (1976, Québec) e por Hegarty e Pocklington, 1981, atingiria o apogeu no Congresso de Salamanca, em 1994, donde saiu a Declaração de Salamanca adoptando o nome de «escola inclusiva» para a escola que, na expressão de Lima e Haglund (1982, pp. 33-34), se adapta a cada aluno, realizando a «escola igualitária», e «discriminando-o positivamente», na expressão de Formosinho (1988).

Com o conceito de «*escola inclusiva*» procurava-se ultrapassar a carga simbólica marginalizante dos conceitos de «*educação compensatória*»¹⁷, posto em causa nos finais da década de 60, e durante a década de 70, embora em Portugal, a implementação da Educação Especial integrada nas então Escolas Preparatória e Secundária, a partir de 1974¹⁸, e no contexto de uma sociedade e escola democráticas, sublinhe-se, por isso, perseguidoras da construção da igualdade de oportunidades para todos os alunos, tivesse precisamente por base o conceito de educação compensatória, nas célebres aulas de apoio iniciadas em 1979/80¹⁹, e estendidas a todos os alunos em dificuldades a partir de 1985/86²⁰.

Ao mesmo tempo, com o conceito de «*escola inclusiva*» procura-se operar o deslocamento do conceito de «*escola igualitária*»²¹ do plano sócio-político-educacional para o plano pedagógico-organizacional. Com efeito, haveria que operar a passagem da análise sociológica do confronto entre democracia formal versus real, proposto pelas teses da escola igualitária para dentro da escola, operando também a aplicação do conceito nas práticas organizativas do processo educativo.

O princípio da «*escola inclusiva*» foi definido pelos autores da Declaração de Salamanca como

«7. 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 da escola.

8. (...) A pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos com necessidades educativas especiais e os seus colegas. (...).» (Declaração de Salamanca, p. 15).

1.1.2 • Marcos legais na construção da integração escolar de crianças deficientes e/ou com dificuldades de aprendizagem, em Portugal

O movimento social e legal em prol da integração de crianças deficientes no ensino regular é ainda mais recente em Portugal que nos países anteriormente referidos, coincidindo, de uma forma mitigada, com o início da democratização da escola, desencadeado pela reforma Veiga Simão, sem êxito, porém, porque se tratava de uma democratização isolada, uma vez que não se operou simultaneamente nem a democratização da sociedade, nem a democratização

da administração da mesma escola ²². Tratou-se de «um disfarce humanista» na expressão de Stoer (1986).

O verdadeiro movimento em prol da mesma integração desencadeou-se com o movimento de democratização da sociedade e da escola, subsequente ao Golpe de Estado do «25 de Abril», graças às mudanças sócio-culturais e legais a que tal golpe deu origem. No plano formal, tratou-se de um movimento que durou 17 anos a realizar-se, até à construção do Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto e do Despacho Normativo 98-A/92, de 20/6. No plano real, tal movimento não está ainda concretizado, uma vez que as resistências simbólicas e reais à integração, tal como as resistências à construção de uma escola democrática e de sucesso para todos são muitas e operam de variadas formas.

Uma segunda característica da evolução portuguesa neste domínio é que é possível separar claramente as fronteiras temporais entre a defesa da educação especial, institucionalizada, e o início da defesa da educação especial integrada. A primeira referência legal à necessidade da integração aparece em 1973, na Lei Orgânica da Direcção Geral do Ensino Básico (Decreto-Lei nº 45/73, de 12/2), com misturas entre a concepção da educação especial em instituições e nas escolas regulares. De qualquer forma havia o mérito de se criar na Direcção Geral uma Divisão de Orientação Educativa e uma Divisão do Ensino Especial.

Tais contradições manifestam-se com evidência. Assim, uma das competências da Direcção Geral era

«(...)»

*j) considerar os problemas dos alunos **diminuídos e inadaptados**, promovendo o funcionamento e a orientação pedagógica das classes ou cursos especiais a eles destinados;*

(...)».

Mas, já nas competências da Divisão do Ensino Especial se podia ler

*«a) Efectuar, em colaboração com os outros departamentos públicos interessados, o rastreio das crianças **deficientes ou inadaptadas** (note-se a mudança do conceito, de inadaptado para deficiente);*

b) Orientar, nos estabelecimentos públicos ou privados, as actividades pedagógicas dos cursos ou classes especiais;

c) Fomentar a criação de cursos ou classes especiais;

*d) **Dedicar especial interesse à integração das crianças diminuídas ou inadaptadas em classes normais, promovendo a criação de cursos de readaptação ou recuperação;***

e) Colaborar activamente com os departamentos competentes do Ministério da Educação Nacional na formação e

*aperfeiçoamento dos agentes de ensino destinados às classes ou cursos especiais.»*²³.

Temporalmente, para trás deste momento histórico, a não integração é quase exclusiva, e, se havia integração ela fazia-se «*mais por falta de alternativas que por motivos educacionais*» (Costa, 1981, p. 16).

O início do ensino especial público, em Portugal, terá nascido em 1920, com a entrega da tutela do Instituto Médico-Pedagógico, criado pelo Dr. António Aurélio da Costa Ferreira, à Escola Normal de Lisboa e à Direcção Geral do Ensino Primário. Porém, como dissémos atrás, a criação da primeira classe especial, anexa a uma escola primária, só ocorreu em 1930. Em 26 de Dezembro de 1941²⁴, o Governo entendeu que era tempo de dar importância à educação especial, transformando e reapetrechando o Instituto Médico-Pedagógico que agora passava a chamar-se de António Aurélio da Costa Ferreira, continuando a ter as funções de observação e diagnóstico, encaminhamento dos «**anormais**», apoio às famílias, apoio às classes especiais e, agora também a formação de professores do ensino especial, começando o primeiro curso em 1942.

Em 1945²⁵ o Instituto é reorganizado, mantendo todas as funções anteriores e passando a ser Dispensário de Higiene Mental Infantil do País, e incrementando-se a organização de escolas especiais. Neste diploma legal sugere-se que haverá em Portugal 15 000 anormais. E sugere-se ainda a ideia atrás referida de que a escola normal se especializou na pedagogia diferenciada graças aos deficientes:

*«É, por outro lado, bem conhecido, que a moderna pedagogia vai buscar aos métodos usados com os anormais os seus melhores processos de ensinar os normais»*²⁶.

Por isso, termina o preâmbulo do Decreto-Lei, deveria ser obrigatória «*para os professores do ensino de normais, a realização de estágios nessas mesmas instituições*»²⁷ (de ensino especializado na educação de deficientes).

No entanto, em 1952²⁸, apesar de todas as medidas de incremento da obrigatoriedade para os alunos normais, poderiam ser

«artº 4º - 1. dispensadas da obrigação de frequentar o ensino primário:

- a) os menores incapazes por doença ou por defeito orgânico ou mental;
- b) Os que residam a mais de três km de qualquer escola (...) desde que não lhe seja assegurado transporte gratuito;

2. Os menores referidos na alínea a) do número anterior, sempre que se encontrem em condições de receber ensino em classes especiais para doentes ou anormais, são obrigados a frequentar essas classes desde que as haja a menos de 3km.».

O curioso é que esta «dispensa» de frequência da escola para

os alunos deficientes só foi retirada em 1990²⁹, sendo reiterada por diversas vezes, mesmo depois do 25 de Abril³⁰.

Em 1960³¹, com a renovação educacional operada pelo Ministro Leite Pinto e pelo Subsecretário de Estado Henrique Veiga de Macedo, obrigam-se os alunos que frequentam classes especiais a fazerem exame da 3ª classe, a regulamentar. Ainda em 1960³² exige-se aos professores formação específica para o ensino de «anormais».

Em 1964³³, reformula-se o curso de formação de professores de educação especial do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira e os «deficientes» deixam de ser chamados anormais para serem apelidados de «**física ou psiquicamente diminuídos**» (Preâmbulo) e «**crianças inadaptadas**» (artigo 1º). O curso de formação de professores era constituído pelas cadeiras de: Psicologia da criança e do adolescente inadaptadas; Ortopedagogia; Educação Sensorial e Rítmica; Metodologia e Didáctica do Ensino Especial; e Educação e Reeducação da Linguagem, acompanhadas de um estágio em classes especiais e em classes de observação.

Mas foi necessário esperar pelo pós- 25 de Abril de 1974 para os deficientes verem reconhecidos os seus direitos em matéria de auxílios económicos para material escolar, alojamento, alimentação e transportes, no âmbito de uma sociedade democrática que procura oferecer a todos os alunos, pelo menos, igualdade de acesso à escola, uma vez que o Decreto³⁴ que criava o Instituto de Acção Socioal Escolar e tais benefícios sociais só abrangia os alunos do Ciclo Preparatório e os do Ensino Secundário. E não deixa de ser contraditório que, apesar deste benefício para todas as crianças, a coberto do Despacho SEAAE nº 139/77³⁵, as tais medidas de dispensa da escolaridade obrigatória atrás referidas andem a par.

De qualquer modo, não deixa de ser importante registar a medida já que, que saibamos, é a primeira vez que, no foro legal, crianças que tenham de percorrer «percurso difíceis ou perigosos», «*crianças que morem a mais de três km da escola*», crianças que «*apresentem razões de saúde ou disfunções físicas limitativas de locomoção*», e crianças que «*se desloquem a aulas de ensino especializado ou a consultas médicas relacionadas com o aproveitamento escolar*» vêm assegurados os seus direitos à educação.

O esforço para promover a integração dos deficientes no ensino regular iniciava-se pois, de uma forma sistemática, em 1977, primeiro para os ensinos preparatório e secundário, na linha do que já acontecera em 1964 e 1971 e depois para o ensino primário, com esquecimento, até 1988, dos Jardins de Infância.

Através do Decreto-Lei nº 174/77³⁶, previam-se normas específicas para a integração de alunos portadores de deficiências no ensino preparatório e secundário regulares, possibilitando-se simplificações curriculares e condições especiais de frequência, nomeadamente o regime por disciplina.

Só em 1978³⁷, os direitos conferidos pelo Decreto-Lei 174/77 foram tornados extensivos ao ensino primário, sem, contudo, ter

em conta a especificidade deste grau de ensino, nem a necessária formação e sensibilização dos professores que, apesar de tudo, lentamente, se foram adaptando às novas realidades. De qualquer forma, como sublinha a), p. 17, *«durante este período e em todo este percurso, as preocupações a nível de Governo visavam o ensino especial e não o ensino integrado»*.

Não admira, por isso, que em regulamentação ao Decreto-Lei 174/77, o Despacho nº 59/79 se insira numa lógica de compensação educativa, através das aulas suplementares nos ensinos preparatório e secundário, descurando ainda o ensino primário, onde o apoio itinerante das Equipas de Educação Especial, criadas logo em 1974³⁸ já se inseria numa linha de integração, nas suas três valências de especialidade auditiva, visual e mental-motora, para, a partir de 1979/80, passarem a integrar também as dificuldades de aprendizagem, no âmbito do Projecto SADA (Projecto de Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem).

Neste percurso onde a integração, a partir do início da década de 80, ganhava foros de cidadania, deve ser realçado o esforço do Estado, em 1981, pela criação de subsídios de educação especial³⁹ para famílias com filhos, até aos 24 anos, deficientes físicos, motores, orgânicos, sensoriais ou intelectuais integrados na escola, ou para instituições particulares onde esses deficientes estivessem integrados.

Em 1983 parecia que a integração dos deficientes e de alunos com dificuldades de aprendizagem iria passar a ser apenas a componente de um processo mais geral de integração de toda a população escolar na escola. Com efeito, um Despacho do Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário⁴⁰ criava as Unidades de Orientação Educativa (UOE's), de âmbito concelhio para substituírem os SADA's, com competências bem definidas de estudo das condições favoráveis ao sucesso escolar de todos os alunos, implementação dessas condições e dar resposta a medidas especiais de educação. Porém, dada a maior consistência no terreno das Equipas de Educação Especial, a partir de 1986, as UOE's ou foram extintas, ou foram integradas nas Equipas de Educação Especial.

Em 1985, através do Despacho 183/ME/85⁴¹, foi dado um primeiro passo para o apoio pedagógico acrescido aos alunos com dificuldades escolares, pela criação das «aulas de compensação educativa, podendo os estabelecimentos de ensino usar 5% das aulas curriculares mensais para apoio aos alunos. Este apoio viria a ser sucessivamente melhorado, em termos de outorga de direitos por sucessivos despachos⁴², até à situação actual, de que falaremos adiante e constituída pelo Despacho 178-A/ME/93⁴³

Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 46/86, de 14/10, consagra a educação especial como modalidade especial de educação escolar (artigo 16º) definindo os seus objectivos (artigo 17º), a sua organização (artigo 18º), as medidas de apoio e complemento educativo (artigo 24º), «os complementos pedagógicos de modo positivamente diferenciados» (artigo 25º), o apoio psicológico e a

orientação escolar e profissional (artº 26º), as medidas de acção social escolar (artigo 27º) e os apoios à saúde escolar (artigo 28º).

No que refere ao **conceito de educação especial**, ele é estabelecido nos números 1 e 2 do artigo 17º como

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

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

Quanto aos **objectivos da educação especial**, eles são estabelecidos no nº3 do artigo 17º como

«a) o desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais;

b) a ajuda na aquisição da estabilidade emocional;

c) o desenvolvimento das possibilidades de comunicação;

d) a redução das limitações provocadas pela deficiência;

e) o apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes;

f) o desenvolvimento da independência a todos os níveis em que se possa processar;

g) a preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida activa»

Quanto à **organização da educação especial**, de que trata o artigo 18º, prevêem-se «*modalidades diversificadas de integração*» (nº 1), não especificadas, admitindo-se também a possibilidade de não integração, isto é institucionalização da educação especial, «*quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do educando*» (nº 2).

Além disso, a educação especial também deve ser organizada em formas que permitam a **integração profissional do deficiente** (nº 3).

Relevante para a organização da educação especial é o nº 4, que prevê a **existência de currículos adaptados e/ou alternativos e modalidades especiais de avaliação**:

«*a escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas*».

Outro aspecto importante contido na Lei de Bases é a imposição ao Estado da obrigatoriedade de promover e apoiar a educação especial, admitindo, porém, a possibilidade de a sociedade civil intervir e tomar a iniciativa. Ficava assim claramente estabelecido o «*Estado Providência*» em Educação Especial.

Ficam também assinalados os contributos essenciais da Lei de Bases para a educação especial, mas parece-nos devermos realçar o facto de que o princípio da integração sócio-escolar e social do deficiente é primordial, e só em circunstâncias excepcionais o deficiente poderá ser não integrado.

Além disso, a Lei de Bases traça o quadro dos grandes princípios que, na sua sequência, enformarão os documentos legislativos posteriores que procuram pôr em prática tais princípios.

Nesta sequência, em 1987 (Decreto-Lei nº 243/87, de 15/6), o Estado obriga-se a garantir «*instalações escolares adequadas, bem como os meios técnicos e equipamentos de apoio para os alunos portadores de deficiências ou incapacidades*».

Além disso, garante o transporte «aos alunos portadores de deficiências, incapacidades e inaptações».

Em 1988, só 14 anos depois da sua criação, é dado estatuto legal e organizativo às Equipas de Educação Especial, pelo Despacho nº 36/SEAM/SERE/88⁴⁴. As Equipas são definidas como «serviços de educação especial a nível local, abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior, orientam a sua acção por objectivos e princípios consignados nos artigos 17º e 18º da Lei de Bases (ver adiante), e constituem-se como unidades orgânicas da futura rede local de educação especial» (nº 1).

As equipas são «*constituídas por educadores de infância e professores dos diferentes graus de ensino não superior, preferencialmente com curso de especialização e ou experiência em educação especial*» (2.1) e têm como **atribuições gerais**

«como serviços locais de educação especial, as EEE têm como objectivo genérico contribuir para o despiste, a observação e encaminhamento, desenvolvendo o atendimento directo, em moldes adequados, de crianças e jovens com necessidades educativas decorrentes de problemas físicos ou psíquicos» (nº 3).

Ainda em 1988, o Decreto-Lei 35/88, definindo o conceito de «*escolas de intervenção prioritária*» como as que se situam «*em zonas de diferenciados estratos sociais ou diversificadas etnias, ou assim definidas em função de programas específicos*» (nº 6 do artigo 4º), e regulamentando a colocação de professores de apoio nestas escolas para «possibilitar o apoio a alunos portadores de deficiência e ou com dificuldades de aprendizagem» (nº 9 do artigo 4º), e o Despacho nº 25/SERE/SEAM/88, regulando as actividades escolares do 1º ciclo, definem como normal a integração de crianças com necessidades educativas especiais em turmas de ensino regular, mediante a redução da turma a 20 alunos e dois alunos com NEE por turma (nº 22.2).

O Despacho nº 25/SEAM/89, define os modelos de diversificação da integração no ensino regular.

Ainda em 1989, a Lei 9/89 (Lei de Bases da Prevenção e da

Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência), vem regulamentar a salvaguarda dos direitos da pessoa com deficiência, consagrados constitucionalmente. Além disso, esboçam-se os procedimentos de determinados sectores para com as pessoas deficientes, nomeadamente, na saúde, na segurança social, no emprego, nos transportes, no urbanismo, na habitação, no sistema fiscal, no desporto e na educação.

Em 1990, o Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de Janeiro, especifica os direitos de todas as crianças em matéria de garantia de condições materiais e logísticas de apoio à frequência da escola. Ficam salvaguardados os direitos sociais à alimentação, ao transporte, ao alojamento, aos materiais escolares Deficientes.

Em 1991, o Decreto-Lei 319/91, de 23/8, cria, finalmente, os instrumentos legais para a diferenciação curricular na educação de crianças não já deficientes mas com «*necessidades educativas especiais*». Explica-se no preâmbulo que o primeiro conceito deve ser substituído pelo segundo porque

«A substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões do foro médico, pelo conceito de «alunos com necessidades educativas especiais», baseado em critérios pedagógicos».

Note-se que o autor material do Decreto-Lei parece querer invocar a autoria da introdução do conceito, direito que não tem, pois tal conceito já havia sido usado, na linguagem formal-legal, pelo menos em 1988 (se não antes) ⁴⁶

Os instrumentos legais para a **diferenciação pedagógica** **consistem** na possibilidade de recurso a estratégias de aplicação pedagógica e curricular individualizadas e decididas caso a caso, através de

- meios para prosseguir o apoio em material escolar, técnico e tecnológico;
- adaptações matérias
- adaptações curriculares
- condições especiais de matrícula;
- condições especiais de frequência;
- condições especiais de avaliação
- adequação na organização de classes ou turmas
- apoio pedagógico acrescido
- ensino especial.

O Decreto-Lei é particularmente relevante na distinção entre apoio a crianças com necessidades educativas especiais e ensino especial, traduzindo este no recurso a condições especiais de matrícula e frequência e em currículos escolares próprios ou a currículos alternativos, mediante o diagnóstico e prognóstico estabelecidos num plano educativo individual e num programa educativo individual de intervenção.

Ao contrário, para os alunos que não necessitam de ensino especial, o apoio pedagógico acrescido diferenciado é a estratégia proposta.

Este Decreto-Lei foi esclarecido em alguns aspectos pelo Despacho 173/ME/91 ⁴⁷.

A implementação dos princípios da Lei de Bases de 1986 prosseguiu, após o Decreto-Lei nº 319/91, em três domínios:

- individualização da avaliação do rendimento escolar e sua submissão ao princípio da avaliação formativa e da responsabilização do professor na construção da anamnese escolar do aluno e sua orientação escolar (Despachos 162/ME/91 ⁴⁸, Despacho Normativo 98 - A/92 ⁴⁸, com um recuo nítido no Despacho Normativo nº 644 - A/94 ⁴⁹);
- operacionalização das modalidades e estratégias de apoio pedagógico aos alunos (Despacho 178 - A/ME/93 ⁵⁰, emergindo, fundamentalmente
- o ensino diferenciado, dentro da sala de aula, integrando o mesmo currículo;
- o grupo de nível de carácter temporário;
- os diferentes modos de organização da gestão de espaços e tempos lectivos;
- os currículos alternativos;
- as salas de estudo dirigido;
- os programas específicos elaborados pelo professor;
- os programas interdisciplinares elaborados pelos coordenadores de nível intermédio;
- os programas alternativos aprovados pelo Conselho Escolar /Pedagógico;
- os programas de entreaajuda dos alunos;
- os programas de tutoria;
- os programas específicos de ocupação de tempos livres;
- os programas de compensação e actualização.

Para o cumprimento destas modalidades e estratégias a escola dispunha então de um número de tempos lectivos equivalente a 7% do número total de aulas curriculares semanais, no primeiro ciclo, e a este montante mais o número de horas correspondente ao número total de horas de redução dos cargos dos órgãos de apoio ao Conselho Pedagógico, nas escolas EB2, EB2+3, EB2+3+Secundárias, EB3+S e Secundárias.

Porém, esta flexibilidade organizacional das escolas haveria de ser abundantemente reduzida em 1999, com relevante prejuízo para os alunos, a pretexto da reconversão de boa parte das horas de apoio no seu equivalente financeiro para a escola ⁵¹.

Às estratégias antes referidas devemos acrescentar ainda:

- Territorialização do processo educativo, adequando-o as-

sim aos contextos de vida dos alunos, às necessidades da comunidade e das populações, e dos próprios alunos, mediante projectos de intervenção (Despacho nº 147 -B/ME/96⁵²).

- A diferenciação curricular através de currículos alternativos (Despacho 22/SEEI/96⁵³), em turmas próprias, o que se veio a revelar desastroso em termos de socialização dos alunos, o que levou à extinção do programa em 1999.

1.1.3. Representações sociais da deficiência, em Portugal

Muito sucintamente, diremos que as concepções científicas e pedagógicas deram origem à representação legal - que não social e pedagógica da deficiência. Se todas as aquisições da ciência vão sendo encorporizadas pelo senso comum, a verdade é que isso não aconteceu ainda, no caso da educação especial, nem pelo senso comum social, nem mesmo, infelizmente, pelo senso comum de um grande número de professores para quem os alunos com necessidades educativas especiais continuam a ter o primeiro nome legal em Portugal - «**anormais**».

De facto, a legislação portuguesa foi, como vimos, adoptando as consequências das contribuições científicas e foi assim que passámos de um conceito de «**anormal**», (1915), enfatizando o foro médico, para conceitos enfatizando os handicaps culturais e sociais como «**diminuído física e psiquicamente**» (1964)⁵⁵, «**inadaptado**» e «**deficiente**» (1973)⁵⁶, acompanhados de «**diferente**» (1975), deslocalizando a causa da deficiência da pessoa para o social e a sua organização. Mais recentemente, e como vimos acima, a ênfase nos processos pedagógicos aglutinará numa só expressão - «**crianças com necessidades educativas especiais**» (1986 e 1988)⁵⁷ -, todos os aspectos simbólicos antes referidos, à excepção de «anormal».

A expressão «*crianças com necessidades educativas especiais*» é muito mais inclusiva, nos planos social e sócio-escolar pois que engloba todas as crianças com dificuldades, sejam elas de que tipo forem, sejam do foro escolar, do foro social, do foro étnico, do foro religioso, do foro sexual, etc..

Apesar de tudo, a representação legal da deficiência parece andar mais actualizada do que a versão social. Veja-se por exemplo esta passagem da introdução ao livro «*As Barreiras Visíveis da Integração*» da Associação de Deficientes das Forças Armadas (1996, p. 8):

*«O programa Horizon, subsidiado por fundos comunitários, tem como população alvo as franjas marginais da sociedade, nomeadamente «pessoas deficientes e grupos considerados desfavorecidos». Os deficientes surgem aqui a par de toxico-dependentes, de «os sem abrigo», dos reclusos, etc. (...) A palavra marginalização, indicadora de um processo em curso, caracteriza melhor a situação. Ou seja, o seu estatuto tende a definir-se como resultado de uma tendência para afastá-los da vida participada».*⁵⁷

As citações do texto da Comunidade Europeia evidenciam bem a distância entre o racional-legal e o simbólico-real, do social construído.

1.2. O conceito de necessidades educativas especiais

Dissémos acima que, no Decreto-Lei 319/91, o conceito de «necessidades educativas especiais» aparece fundamentado em razões pedagógicas.

No entanto, não é esta a posição de Garcia (1995:27-30) que defende a ideia de que a aglutinação das deficiências num único conceito de «necessidade educativa especial» resulta da tentativa de iludir os fenómenos simbólicos de exclusão social, para além de que as classificações de deficiência existentes, pelo menos até à data, excluam muitas necessidades educativas especiais e fenómenos sociais de marginalidade sócio-escolar, tais como a marginalização das minorias étnicas e culturais, o racismo, a desigualdade de tratamento na escola em função da origem social e sexual, a desigualdade de tratamento na escola em função da posse de bens materiais.

O autor citado inicia o processo de construção do conceito de «necessidade educativa especial» em 1978 (Relatório Warnnock), aparecendo já sistematizado em 1985 com Mel Ainscow, e baseado em três variáveis: o tipo de necessidade; o acesso ao currículo; e a forma de integração.

O tipo de necessidade pode derivar não só dos problemas próprios do aluno, a nível físico, mental ou social, mas também da organização da sociedade e da escola criando, por exemplo, dificuldades de integração social às minorias étnicas, aos alunos de origem sócio-cultural desfavorecida, e ainda da relação com a comunidade. Assim, o conceito de necessidade remete para a urgência de uma diversificação curricular nas vias de acesso ao currículo e para uma diferenciação pedagógica na utilização das estratégias de interacção educativa.

Assim, a pedagogia diferenciada tem

«como objectivo o sucesso educativo de cada um e, por isso, ela não é um método pedagógico, mas antes a assumpção de todo um processo de educação global e complexo em que o ser/indivíduo, em todas as suas manifestações, é o centro condutor das acções e actividades realizadas nas escolas.

A pedagogia diferenciada considera o aluno como indivíduo com as suas características intrínsecas e extrínsecas psicossomáticas, sociais e culturais» (Boal, Hespanha e Neves, 1996, p. 19).

Neste sentido, Phillippe Perrenoud (1991, citado por Boal, Hespanha e Neves, 1996, p 19) considera a diferenciação pedagógica como uma estratégia de individualização que *«designa, sobretudo, a adaptação delineada e pertinente dos percursos educativos às carac-*

terísticas, às possibilidades, aos projectos, às diferentes necessidades dos indivíduos».

O acesso ao currículo é a fonte de organização do processo pedagógico das crianças com necessidades educativas especiais. As escolas podem adoptar uma opção curricular que facilite ou dificulte o acesso ao currículo de todos os seus membros e, portanto, que se ajuste ou não às suas necessidades educativas. «*Uma opção curricular aberta, flexível, e que potencie as biografias particulares de cada aluno significa uma plataforma adequada para ajudar a encontrar e resolver as necessidades de cada um*». (Garcia, 1995: 28).

O processo de integração depende da política e da ideologia da escola. Uma escola com um projecto educativo de integração, haverá de diversificar o seu currículo e flexibilizar o seu processo pedagógico.

O conceito de necessidades educativas especiais tem sido construído por via indutiva a partir de diferentes classificações destas dificuldades. Assim Booth e Potts (1985) propõem quatro grandes grupos:

- crianças com problemas de visão, audição ou mobilidade sem graves problemas intelectuais ou emocionais, que poderiam seguir um currículo normal com apoio pedagógico acrescido e outros apoios;
- crianças educativamente atrasadas que necessitariam de uma adaptação curricular ao seu grau de atraso assim como a contribuição de equipas profissionais especializadas intra e extra-escolares;
- crianças com dificuldades de aprendizagem significativas e estas crianças necessitariam de uma flexibilização e adaptação curricular destacando os déficits linguísticos; e
- crianças com dificuldades emocionais e de conduta, com necessidade de grandes apoios.

Outra das classificações é a do Progress Report, realizado na Escócia e citado por Garcia, 1995, 28-29. Segundo este relatório, haveria as seguintes dificuldades:

- «– *Dificuldades devidas ao fracasso no domínio das primeiras capacidades básicas (processos cognitivos básicos de língua (leitura-escrita) e cálculo;*
- *Dificuldades na formação de conceitos e processos intelectuais superiores (sem dúvida, a fonte mais copiosa de dificuldades);*
- *Dificuldades na capacidade de leitura para lá das primeiras etapas de descodificação de textos;*
- *Dificuldades suscitadas pela terminologia e outras exigências da linguagem académica;*
- *Dificuldades devidas a uma inadequada metodologia: falta de ritmo/diferenciação adequados (...);*

- *Dificuldades devidas ao fracasso para dominar as técnicas de estudo;*
- *dificuldades devidas ao absentismo escolar, mudanças de professores e falta de professores ao longo do dia;*
- *Dificuldades procedentes de uma acumulação de trabalho e uma sobrevalorização do aluno em relação à sua maturação e possibilidades;*
- *Dificuldades devidas à desconexão percebida pelo aluno entre o que deve fazer na escola e na vida real;*
- *Dificuldades provocadas quando o ensino não se efectua na língua materna (problemas de bilinguismo).»*

De qualquer maneira esta classificação não esgota a origem das dificuldades pois cinge-se praticamente ao domínio da instrução, não entrando em linha de conta com os problemas derivados do processo de socialização e do equilíbrio emocional e comportamental.

2 • O processo de integração / normalização escolar

Na presente secção, analisaremos os princípios organizacionais da integração/normalização (ponto 2.1.) e as modalidades de integração (ponto 2.2.)

2.1. Princípios organizacionais da integração/normalização

Vidal (1993, 44-45) descreve três mudanças qualitativas necessárias para prosseguir uma estratégia de integração escolar. São **mudanças no conceito de educação, no modelo de organização curricular e na organização escolar.**

No que respeita ao **conceito de educação**, ele deve passar a ser mais amplo e englobar não só um modelo instrutivo (habilidades e destrezas) mas também aspectos psicossociais do desenvolvimento humano. Além disso, é necessário substituir o conceito de programa educativo por estratégias educativas mais vastas, de modo a que se possa enfatizar, na educação, o desenvolvimento de capacidades e valores. E ainda, a estratégia da individualização da programação do ensino/aprendizagem afigura-se como a principal estratégia integracionista.

Quanto ao **modelo curricular**, deve ter, segundo Vidal, quatro características fundamentais: equilíbrio entre os domínios educativos, significatividade em relação à experiência e contextos dos alunos, flexibilidade para poder contemplar a diversidade de situações, e continuidade, para implicar uma evolução continuada.

No que respeita à **organização escolar**, ela deve ser flexível para permitir adoptar formas organizativas que favoreçam o alcance dos fins educativos nos centros e grupos escolares, à margem de estereótipos, e estar ao serviço de fins educativos.

Melero (1993, citado por Vidal, 1993, 48) afirma que um sistema de integração contempla três elementos básicos:

- a assumpção da escola compreensiva, unindo num único sistema estruturado as duas modalidades de educação existentes (especial e ordinária);
- a reconceptualização da escola como sistema de produção integrada de cultura académica, social e afectiva; e
- uma perspectiva integradora que põe na organização escolar e na sociedade a causa da desintegração e não só nos alunos em situação de déficit.

O mesmo autor (Vidal, 1993, 31-39) diz-nos que, para podermos prosseguir uma política de integração escolar a escola terá que assumir os factores da diversidade e da heterogeneidade como específicos da educação pois os alunos são diferentes nas suas capacidades e ritmos de aprendizagem, são diferentes quanto aos factores de motivação pelos quais e para os quais estão envolvidos na escola, são diferentes nos seus interesses, directamente relacionados com as actividades desenvolvidas no espaço extra-escolar, e são diferentes no seu sistema cognitivo, desde a organização deste aos estilos cognitivos.

Por isso, o autor conclui (p. 40-41) que uma escola de qualidade tem de ser, necessariamente, uma escola da diversidade, e que uma escola para o desenvolvimento dos alunos tem de ser, necessariamente, uma escola heterogénea, pois só uma escola diversa e heterogénea poderá criar situações de contraste e de interacção, capazes de estimular o desenvolvimento da pessoa humana.

Por outro lado, há algumas condições, a três níveis, que devem realizar-se para que possa desenvolver-se um bom processo de integração. Tais níveis são os do Projecto Educativo de Centro, o dos Professores da Escola, e o dos recursos e meios especializados.

No primeiro nível, Projecto Educativo de Centro, o autor sublinha

- a necessidade da existência de um Projecto que contemple as necessidades de todos os alunos;
- a qualidade desse projecto, entendida como o seu grau de consenso;
- a vontade social da comunidade educativa para participar nesse projecto;
- o grau real de utilização desse projecto como guia da acção escolar;
- o grau de flexibilidade e diversidade, em termos curriculares, desse projecto;
- existência de uma organização escolar flexível que permita um tratamento dinâmico dos tempos, dos grupos e dos espaços;
- existência de um plano de orientação educativa que inclua a atenção a grupos de alunos com necessidades educativas especiais.

No segundo nível, o dos Professores da Escola, sublinha-se

- a experiência prévia tanto em projectos de integração como, sobretudo, em trabalho de equipa;
- atitudes e expectativas dos professores-orientadores e de apoio à integração;
- nível de formação prévia dos professores;
- estilo docente, nomeadamente na capacidade de adaptação aos alunos.

No terceiro nível, o dos recursos e meios especializados, reforça-se

- a explicitação do procedimento a seguir para a detecção e tratamento de necessidades educativas especiais;
- existência de adaptações curriculares individuais, na medida em que facilitam a participação do aluno nas actividades de formação;
- existência dos recursos adequados para atender as necessidades educativas especiais.

Correia (1997, 10-11) expressa como condição prévia de ambiente organizativo para a integração a capacidade para colaborar expressa na colaboração que ele define como

«(...) componente essencial da inclusão, podendo definir-se como sendo o trabalho conjunto de dois ou mais professores (e até, de outros agentes educativos (...))»

O autor cita Cook e Friend (1993) para definir as características da colaboração como objectivos comuns, igualdade relacional, participação voluntária, decisões compartilhadas, responsabilidade compartilhada, recursos compartilhados, confiança e respeito mútuo (Correia, 1997, 10).

Para o autor citado a colaboração resulta em parcerias de trabalho e ele apresenta quatro tipos de parceria: resolução compartilhada de um problema, ensino cooperativo, consultadoria e trabalho em equipa.

Na resolução compartilhada de um problema, o professor do ensino regular e o de educação especial observam, avaliam, intervêm em conjunto.

O ensino cooperativo processa-se quando dois professores trabalham juntos na mesma sala, quer sempre, quer em períodos definidos.

A consultadoria ocorre quando *«um profissional especializado auxilia outro profissional não especializado, beneficiando este dos conhecimentos daquele (Idol, Nevin e Paolucci-Whitcomb, 1994)»* (Correia, 1997, 11).

Finalmente, *«no trabalho em equipa pretende-se que um grupo de indivíduos, com determinadas características, possa vir a propor as estratégias educacionais mais adequadas para os alunos*

com NEE. Na maioria dos casos, o trabalho em Equipa resulta da formação de uma Equipa multidisciplinar cuja finalidade é o proceder a uma avaliação compreensiva (Correia, 1983; Correia, 1997) do aluno com possíveis NEE que, geralmente, leva à elaboração de um plano educativo individualizado e de um programa educativo» (Correia, 1997, 11).

E o autor conclui:

«À medida que as escolas se preocupam cada vez mais com a implementação de um sistema inclusivo, as relações de trabalho entre todos os agentes educativos (incluindo os pais) envolvidos na educação do aluno com NEE, terão que ser as melhores. Neste sentido, a colaboração torna-se essencial, até mesmo crítica, sob pena de, caso contrário, continuarmos a assistir ao insucesso escolar de um número significativo de alunos» (Correia, 1997, 11b).

Ruivo (1981, 24), ao construir o seu modelo conceptual de integração, fá-lo depender de quatro conjuntos de variáveis: as cognitivas, as psico-pedagógicas ou educacionais, as psicossociais e as de personalidade. Nas variáveis cognitivas considera Ruivo as dimensões limites do déficite, o estilo cognitivo, o ritmo de aprendizagem, a existência ou não de lesão cerebral, e a rigidez (predominantemente cognitiva).

Nas variáveis psicopedagógicas ou educacionais, Ruivo considera a política geral de ensino, os currículos, os programas individualizados ou adaptados, as metodologias de ensino, a formação dos professores e o tipo de organização escolar (arquitectónica inclusive).

Nas variáveis psicossociais, o autor considera a ecologia da sala de aula e da escola, os modelos educacionais (ideologia, imagem), os níveis de expectância do professor, os níveis de expectância dos colegas, os níveis de expectância da família e meio mais vasto e a aceitação/rejeição pelas outras crianças.

Finalmente, nas variáveis relacionadas com a personalidade, o autor considera o autoconceito, os níveis de aspiração, a ansiedade e a rigidez/mobilidade afectiva.

O contributo de Ruivo é relevante para clarificar as dificuldades da mudança ao nível da passagem de um modelo escolar não inclusivo para um modelo de escolarização inclusivo. De uma forma global, não é só a escola, esta ou aquela escola que está em jogo, mas todo o sistema social de representações e de interações que, juntamente com os «habitus» escolares constituem o clima de escola e, neste caso, um clima de escola favorável ou desfavorável à inclusão.

2.2. Modalidades de integração

Soder (1991), citado por Garcia, (1995, 42) sugere que, tradicionalmente, sobressaíram três modelos de integração escolar em função do espaço físico em que o sujeito era integrado e os sistemas

de apoio profissional para proporcionar essa integração. Assim, falava-se de uma **integração física**⁵⁸, **uma integração funcional e uma integração social**⁵⁹.

A integração física consistiria na criação de condições para a existência da maior aproximação física possível entre crianças sem NEE e crianças com NEE.

A integração funcional implicaria a partilha de espaços comuns, métodos de trabalho comuns, equipamentos comuns, e tarefas comuns.

A integração social corresponderia à convivência da criança com os colegas, relacionando-se com eles, participando na comunidade escolar, e ainda a sua capacidade de integração no agregado familiar e na sociedade em que vive.

Nesta linha de tipificação das formas de integração, Garcia (1993, 42) sustenta que todas as classificações apresentam um critério ideológico baseado na concepção de como deve produzir-se a participação dos sujeitos com necessidades educativas especiais. Assim, constrói **três modelos de integração, segundo a sua ideologia implícita**:

- **modelos que enfatizam a primazia do contexto físico para provocar a integração**, de que o modelo de «Cascata de Serviços de Deno» seria um exemplo;
- **modelos que enfatizam a organização dos sistemas de apoio à integração**, de que as Equipas de assessoramento aos professores e à criança seriam um exemplo; e
- **modelos que enfatizam a participação da criança na cultura da classe**, de que as ajudas pedagógicas, através de vias e meios de acesso ao currículo e adaptações curriculares seriam um exemplo.

Uma análise rápida de cada um destes modelos permitir-nos-á referir brevemente as suas características.

O **primeiro modelo**, ao privilegiar a primazia do contexto, evoluiu desde concepções arcaicas de isolamento das pessoas deficientes em hospitais psiquiátricos, na convicção de que era necessário privar a sociedade do mal do deficiente, para um modelo escolar no qual o contexto era inócuo em termos de aprendizagem, e então o que importava era a sequência acção do professor-reacção do aluno, para, finalmente, se situar numa concepção ecológica de contexto. De acordo com esta concepção, o contexto tem uma função normalizadora, é algo *«cultural que se situa em níveis comunitários (bairro, vizinhança, etc.)*. A consequência é o desenvolvimento de programas comunitários (integração escolar, familiar, social) que, partindo da própria comunidade como um referente em parte da génese da necessidade educativa, propõe-se realizar alternativas para reinterpretar o tratamento que aplica à diversidade de muitos dos seus membros» (Garcia, 1995, 43). E assim, começa a *«estabelecer-se uma graduação da integração (colocação escalonada)*, (Monereo, 1988; Molina, 1987).

Tomando em consideração este conceito de integração progressiva, Deno, reformulando o modelo de Reynolds, apresentou o modelo de «cascata de serviços» como um contínuum que vai desde a assistência hospitalar até à integração em classe regular, desde a integração em centros de educação especial, em aulas de educação especial em escolas regulares, em aulas de apoio a par da integração em classe regular, até à integração total na classe regular». (Garcia, 1995, 43).

O **segundo modelo**, ao enfatizar a organização dos serviços de apoio à integração (organização, funções, coordenação), coloca a questão na mudança da escola e das práticas escolares de apoio. A concepção de mudança educativa e a intervenção directa com os sujeitos com necessidades educativas especiais são os dois pilares básicos em que se apoiam as formas de organização dos apoios: apoio externo/interno à escola, apoio directo/indirecto ao aluno, apoio individual/grupal, dentro/fora da sala de aula.

A ideia dominante no **terceiro modelo**, participação do sujeito com necessidades educativas especiais na cultura da classe, é a concepção da integração escolar como possibilidade de facilitar a participação do sujeito com necessidades educativas especiais na vida cultural da aula e participar na construção dos seus significados.

O currículo (explícito e implícito) passa a ser o referente básico neste modelo. Por isso, não é possível admitir dois currículos separados (um currículo normal e outro especial), sem que, a partir de um único currículo para todos, este deva ser suficientemente aberto, flexível, de modo a permitir formas e vias de acesso ou adaptações a cada sujeito.

Assim, as respostas para a integração são, fundamentalmente, de dois tipos (Brennan, 1988; Hegarty, 1988):

- a) meios e vias de acesso ao currículo, diversificando os métodos pedagógicos, o equipamento e a organização escolar, flexibilizando o currículo;
- b) Adaptações curriculares, modificando componentes curriculares em função das necessidades do aluno, conduzindo a um programa de ensino individualizado.

Vidal (1993, 19-28) propõe um modelo de resposta à diversidade entre cujas estratégias podemos citar as diversas formas de escolarização mista aula ordinária - aula especial, a criação de estruturas e programas de apoio para os alunos menos dotados ou com dificuldades de aprendizagem, os denominados agrupamentos flexíveis, certas formas de individualização do ensino, etc..

O **sistema de apoios a tempo parcial** consiste em quatro modalidades de repartição do tempo e do espaço escolar (20 a 25% do tempo) em programas de apoio, de alcance limitado: 1) aula especial, com currículo alternativo; 2) programas parcialmente específicos, com possibilidade de convívio com os alunos normais em certas actividades extra-académicas, como os recreios e serviços complementares; 3) integração combinada, com um currículo alternativo; e

4) apoio a tempo parcial, com integração total na classe regular, mas com apoio especializado, nos tempos livres.

Vidal (1993, 21) diz que todo este sistema, baseado em actividades decorrentes de um PDI (Programa de Desenvolvimento Individualizado), e quase única resposta face à inadaptação da escola à diversidade, provoca efeitos secundários graves. Vómitos, náuseas e o conjunto de reacções somáticas que acompanham amiúde o síndrome agudo da fobia escolar: «A experiência demonstra que os sistemas de apoio segregados tendem quase inexoravelmente a converter-se em sistemas estáveis paralelos ao ordinário, percebidos por todos como a classe dos «torpes», incluindo os próprios alunos aos quais tais programas beneficiariam. O insucesso escolar, a diminuição da autoestima, a limitação das expectativas, são algumas das consequências habituais.»

As **técnicas de individualização do ensino** baseiam-se no trabalho por fichas, na monitorização, no ensino programado, na instrução prescrita individualmente, nos módulos controlados de aprendizagem, nos módulos de aprendizagem sequencial e nos contratos de blocos de actividades.

Os **agrupamentos flexíveis**, supõem uma medida de reorganização dos grupos-classe baseada na diferença de nível de conteúdos-objectivos adquiridos pelos alunos, habitualmente em matemáticas e domínio da língua escrita, variável que serve de base para a sua alocação a um poutro programa: cada grupo flexível segue um programa de ensino-aprendizagem perfeitamente delimitado no que respeita aos seus objectivos e conteúdos, constituindo uma sequência progressiva autónoma.

Os programas de desenvolvimento individual surgem num contexto de incapacidade da escola para diversificar-se, evidenciando a culpabilização do aluno pelos seus déficits. Assim, a escola arranja um mecanismo que permita decidir do tipo de currículo que deve prover para cada aluno. Tal mecanismo é o PDI (Programa de Desenvolvimento Individual), definido como *«instrumento educativo que promove o desenvolvimento global de um sujeito em todos os aspectos da sua vida, tanto dentro como fora da escola, atendendo às suas necessidades físicas, psíquicas e emocionais. Em sentido estrito, significa programa escrito apropriado à criança em ordem a valorizar as suas capacidades, estabelecer metas e objectivos, procurar serviços educativos especiais, e explicitar procedimentos de avaliação e controle, em cuja implementação participam profissionais e pais »*(Vidal, 1993, 27).

Trata-se na realidade de formas de segregação. Vidal refere o jargão profissional utilizado: «crianças de apoio», «crianças de integração» e «crianças de educação especial».

González, (1993, 104) afirma que, actualmente, quase todas as crianças da Europa e da América do Norte recebem serviços num dos seguintes sistemas:

- a) Escolas Especiais, dentro de centros residenciais;

- b) Escolas Especiais Privadas;
- c) Escolas Especiais Públicas;
- d) Departamentos Especiais dentro de Escolas Elementares Públicas;
- e) Classes Especiais dentro das Escolas Regulares;
- f) Classes Ordinárias dentro das Escolas Ordinárias.

Hegarty e Pocklington (1981, citados por González, 1993, 117) apresentam um contínuum de não integração - integração, com os seguintes tipos de serviços:

- a) centro Especial;
- b) classe especial a tempo parcial/escola ordinária a tempo parcial;
- c) unidade especial a tempo completo dentro da escola ordinária;
- d) classe especial como base com meio dia em classes normais;
- e) classe ordinária como base com meio dia em escola especial;
- f) classes ordinárias com trabalhos específicos fora das salas;
- g) classes ordinárias com apoio para o professor;
- h) classes ordinárias sem apoio.

Monereo (1989), citado por González, 1993, 103) apresenta também um contínuum de não integração - integração, com os seguintes tipos de serviços:

- a) ambientes educativos extra-escolares
- b) centros especiais de diagnóstico e tratamento;
- c) hospitais;
- d) ensino domiciliário;
- e) escola residencial;
- f) escola especial;
- g) aula especial;
- h) maior parte do tempo na aula especial;
- i) classe ordinária com aula em sala de recursos;
- j) classe ordinária com especialistas itinerantes;
- k) classe ordinária com assistência consultiva;
- l) classe ordinária.

2.2.1. As modalidades de integração em Portugal

A evolução da realidade portuguesa traduz, grosso modo, as tendências verificadas a nível internacional. É assim que, lentamente, nos últimos 20 anos, se foi caminhando para uma completa responsabilização das escolas regulares pelas crianças com necessi-

dades educativas especiais, oferecendo-lhes processos diferenciados de integração escolar e educativa.

Em 1981, Bénard da costa, p. 31, caracterizava as formas de integração em Portugal num contínuum não integração - integração:

- a) classes especiais isoladas ou anexas às escolas regulares, mas separadas;
- b) sala de apoio ou núcleo de apoio em que a criança estava integrada numa classe regular mas obtinha uma estimulação complementar na sala de apoio, com trabalho específico, podendo mesmo ser retirada da sala de aula, em períodos específicos;
- c) apoio itinerante, que consistia na plena integração da criança na escola regular, sendo o apoio específico ministrado numa periodicidade variável, por um professor de apoio itinerante, que colaborava quer com o professor, quer com o aluno, quer com a família deste;
- d) apoio dado na própria sala de aula, integrando-se o professor de apoio, conjuntamente com o professor do ensino regular, na programação e execução das tarefas escolares.

Em 1988, o Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88 alterou este contínuum de serviços não integração - integração. Estas classes especiais deram lugar a salas de apoio permanente, podendo as crianças, agora já plena ou parcialmente integradas, receber ali um apoio específico. No mais, manteve-se o esquema anterior, reforçando a componente apoio na sala de aula, com permanência regular do professor de apoio.

Em 1991, o Decreto-Lei 319/91, introduziu o conceito e a prática dos currículos adaptados e alternativos, mediante a organização de planos educativos individuais e programas educativos individuais como processos de diversificação curricular e acesso ao currículo. Assim, podemos representar os tipos e as formas dos serviços prestados da seguinte forma:

1. Integração total e exclusiva na sala de aula, com apoio do professor da Equipa; o aluno participa em todas as actividades desenvolvidas dentro da sala de aula recebendo apoio directo ou indirecto por um PEE sempre que este o necessita;
2. Integração total na sala de aula, complementada com apoio específico em sala de recursos própria (sala de recursos); o aluno participa em todas as actividades desenvolvidas dentro da sala de aula, sendo exposto a todas as matérias curriculares, tendo uma estimulação de certas áreas deficitárias por um PEE (professora de educação especial), na sala de recursos;
3. Integração total na sala de aula com currículo adaptado e sem apoio de professor da Equipa de Educação Especial; o aluno participa em todas as actividades desenvolvidas

dentro da sala de aula, sendo elaborado pela PER (professora do ensino regular), um PE (programa educativo) adaptado às capacidades do aluno ;

4. Integração total na sala de aula com currículo adaptado, com apoio de professor da Equipa de Educação Especial; o aluno participa em todas as actividades desenvolvidas dentro da sala de aula, sendo elaborado um PE-programa educativo adaptado, pela PEE “que superintende na sua execução” participando todos os técnicos responsáveis pela sua execução. O PE é elaborado de acordo com as capacidades do aluno e baseado no currículo normal;
5. Integração total na sala de aula com currículo adaptado, e com alternância entre sala de recursos própria e sala do ensino regular; o aluno participa em todas as actividades desenvolvidas dentro da sala de aula, sendo elaborado um programa adaptado-**PE**, de acordo com as suas capacidades e as suas Áreas fracas e Áreas fortes, podendo o aluno ser levado para a sala de recursos, em tempo extra escolar ou em tempo lectivo, quando for necessário estimular o aluno especificamente numa área fraca;
6. Integração parcial em actividades do currículo normal, mais currículo alternativo na sala de recursos; o aluno participa em certas actividades dentro da sala de aula, sendo retirado para a sala de recursos onde são desenvolvidas outras áreas- **currículo alternativo**, por um **PEE**, no sentido de desenvolver o mais possível as capacidades do aluno;
7. Integração parcial em actividades de índole social, mais **currículo alternativo** em sala de apoio permanente. O aluno só participa em actividades de índole social, dentro da sala de aula, nos recreios ou em festas organizadas pela escola, permanecendo a maior parte do tempo na SAP onde é desenvolvido um trabalho específico-curriculum alternativo, no sentido de desenvolver ao máximo as capacidades do aluno.

Capítulo III

As atitudes e as práticas dos professores face à integração de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular

1. O conteúdo das questões do questionário

A recolha de dados sobre as atitudes e práticas dos professores foi feita através de questionário (ANEXO 1), constituído por cinco grupos de questões. A natureza das questões é fechada, excepto duas questões, a 2.2. e a 3.1.9. que eram abertas e, por isso, as respostas a estas duas questões serão tratadas à parte.

Com o primeiro, o quarto e o quinto grupos de questões (respectivamente, grupos 2, 5 e 6 do questionário) **pretendia-se traçar o quadro das imagens dos professores acerca da integração e dos seus efeitos nos alunos.**

O primeiro grupo de questões (ponto 2 do questionário) perguntava **qual a atitude do professor em relação à integração de crianças com NEE** no ensino regular, operacionalizando esta integração em cinco modalidades, num contínuum de integração para todas as crianças, independentemente da sua dificuldade, até apenas à integração de crianças com dificuldades ligeiras, deixando ainda uma resposta aberta, a 2.2., para que o professor pudesse sugerir outras soluções. A forma de operacionalização das perguntas era a seguinte:

2 • Integração de crianças com NEE no ensino regular

2.1. Concorda com a integração de crianças com NEE no ensino regular como melhor forma de educar essas crianças? (Coloque um X à esquerda da alínea ou alíneas que corresponderem à sua opinião)

- ☐ a) Sim, para todas as crianças com qualquer dificuldade e/ou de deficiência;
- ☐ b) Não para todas as crianças com qualquer dificuldade e/ou deficiência;
- ☐ c) Sim para todas as crianças com dificuldade e/ou deficiência excepto deficientes mentais profundos;
- ☐ d) Sim para todas as crianças com dificuldade e/ou deficiência excepto crianças deficientes mentais profundas e severas;
- ☐ e) Sim para todas as crianças com dificuldade e/ou deficiência excepto crianças deficientes mentais profundas e severas, deficientes motores dependentes, cegos e surdos;
- ☐ f) Sim, apenas para crianças com dificuldades de aprendizagem ligeiras

2.2. No caso de nenhuma das alíneas anteriores exprimir o seu pensamento a este respeito, enuncie a sua opinião na linha que segue

O segundo grupo de questões (ponto 3 do questionário) perguntava **quais as formas de integração utilizadas**, em termos de modalidades de integração, num contínuum desde a integração total na sala de aula, e sob a responsabilidade do professor regular, até a uma integração parcial, com currículo alternativo, sob a responsabilidade do professor especial, havendo ainda uma questão aberta, a 3.1.9., para outras possíveis práticas. A operacionalização era a seguinte:

3. Formas de integração de crianças com NEE no ensino regular. Responda no caso de ter crianças integradas na sua sala:

1) no presente ano lectivo

☐

2) ou de as ter tido em anos anteriores

☐

☐ 3.1. **As crianças integradas na sua sala são apoiadas numa ou nas seguintes formas** (indicar aquela ou aquelas que são praticadas para os seus alunos)

☐ 3.1.1 Integração total e exclusiva na sala de aula, sem apoio do professor da Equipa de Educação Especial;

☐ 3.1.2. Integração total e exclusiva na sala de aula, com apoio do professor da Equipa;

- ☐ 3.1.3. Integração total na sala de aula, complementada com apoio específico em sala de recursos própria (sala de apoio);
- ☐ 3.1.4. Integração total na sala de aula com currículo adaptado e sem apoio de professor da Equipa de Educação Especial;
- ☐ 3.1.5. Integração total na sala de aula com currículo adaptado, com apoio de professor da Equipa de Educação Especial;
- ☐ 3.1.6. Integração total na sala de aula com currículo adaptado, e com alternância entre sala de recursos própria e sala do ensino regular;
- ☐ 3.1.7. Integração parcial em actividades do currículo normal, mais currículo alternativo na sala de recursos própria;
- ☐ 3.1.8. Integração parcial em actividades de índole social, mais currículo alternativo em sala de apoio permanente.
- ☐ 3.1.9. Outras. Quais? _____

O **terceiro grupo de questões** (ponto 4 do questionário) perguntava **quais os processos e práticas organizativas em termos de implementação de planos educativos individuais, programas educativos individuais, currículos adaptados e currículos alternativos**. A operacionalização era a seguinte:

4. **Processos e Práticas Organizativas** (indicar aquele ou aqueles que são ou que foram praticados para os seus alunos)
- ☐ 4.1. Todas as crianças que não têm sucesso no currículo normal são objecto de um plano educativo individual;
 - ☐ 4.2. Das crianças que não têm sucesso no currículo educativo normal só são objecto de um plano educativo individual aquelas que revelam maiores dificuldades;
 - ☐ 4.3. Todas as crianças que não atingem o currículo normal por grandes dificuldades numa determinada área são objecto de um programa educativo individual;
 - ☐ 4.4. Todas as crianças que, de nenhuma forma, atingem o currículo do regime educativo comum são objecto de um currículo alternativo.

O **Quarto grupo de questões** (pergunta 5 do questionário) procurava saber **quais os resultados percebidos pelos professores nos efeitos da integração**, ou seja, outra forma de perguntar se o professor tem uma **imagem positiva ou negativa da integração**. A operacionalização da questão era a seguinte:

5. **Utilidade da integração** (responda colocando um V (verdadeiro) ou F (falso) no quadrado à esquerda das afirmações que melhor exprimirem o seu pensamento)

- 5.1. A integração das crianças com NEE permite melhorar as oportunidades educativas oferecidas a cada criança com dificuldades e/ou deficiente e não prejudica as outras crianças;
- 5.2. A integração das crianças com NEE permite melhorar as oportunidades educativas oferecidas a cada criança com dificuldades e/ou deficiente mas prejudica as oportunidades das outras crianças;
- 5.3. A integração de crianças com NEE representa um processo de construção da igualdade de oportunidades para todos os alunos e de melhoria da solidariedade entre crianças de estratos sociais diferentes;
- 5.4. A integração de crianças com NEE na escola não realiza a igualdade de oportunidades nem implica mais solidariedade entre as crianças.

O quinto grupo de questões (questão 6 do questionário) perguntava pela **imagem do professor sobre o efeito dos currículos adaptados e alternativos**. A operacionalização era a seguinte:

6. **Utilidade dos currículos alternativos e adaptados** (responda a cada uma das afirmações em termos de verdadeiro (V) ou falso (F), em sua opinião, claro).
- ☐ 6.1. O currículo adaptado foi uma estratégia eficaz no desenvolvimento individual das crianças e na individualização do ensino;
- ☐ 6.2. O currículo alternativo foi uma estratégia de demonstração da educabilidade da criança.

3 • As variáveis moderadoras na análise das representações dos professores

As respostas dos professores são analisadas em função de 8 variáveis moderadoras, identificadas através das questões 1 e 3 do questionário (situação do professor) a saber:

1. Situação do Professor

- 1.1. Tem crianças com NEE integradas na sua sala?
SIM ☐ NÃO ☐
- 1.2. Se respondeu sim, responda ainda às questões 1.2.1 e 1.2.2..
Se respondeu não passe às questões do ponto 2.
- 1.2.1. A escola onde trabalha tem apoio assíduo (dois dias por semana no mínimo), por parte de um professor da Equipa de Educação Especial?
SIM ☐ NÃO ☐
- 1.2.2. No caso de ter respondido sim, responda ainda: esse professor é especializado?

SIM ☐ NÃO ☐

e

3. **Formas de integração de crianças com NEE no ensino regular.** Responda no caso de ter crianças integradas na sua sala:

1) no presente ano lectivo ☐2) ou de as ter tido em anos anteriores. ☐

Assim, são as seguintes as variáveis em função das quais se analisam os resultados:

1. Toda a população inquirida;
2. Professores que têm crianças integradas na sua sala;
3. Professores que não têm crianças integradas na sua sala;
4. Professores que têm crianças integradas na sua sala e têm apoio assíduo;
5. Professores que têm crianças integradas na sua sala e não têm apoio assíduo;
6. Professores que têm crianças integradas na sua sala e têm apoio assíduo por professor especializado;
7. Professores que têm crianças integradas na sua sala e não têm apoio assíduo por professor especializado;
8. Professores que tiveram crianças integradas na sua sala em anos anteriores.

Foram distribuídos 100 questionários dos quais só **76 foram devolvidos**, e após trabalho de sensibilização com as pessoas. Assim, a distribuição populacional por cada uma das variáveis é a seguinte:

- | | |
|--|----|
| 1. Toda a população inquirida | 76 |
| 2. Professores que têm crianças integradas na sua sala | 60 |
| 3. Professores que não têm crianças integradas na sua sala | 16 |
| 4. Professores que têm crianças integradas na sua sala e têm apoio assíduo | 42 |
| 5. Professores que têm crianças integradas na sua sala e não têm apoio assíduo | 12 |
| 6. Professores que têm crianças integradas na sua sala e têm apoio assíduo por professor especializado | 18 |
| 7. Professores que têm crianças integradas na sua sala e não têm apoio assíduo por professor especializado | 22 |
| 8. Professores que tiveram crianças integradas na sua sala em anos anteriores | 45 |

Capítulo IV · Análise dos resultados

Os resultados aparecem globalizados nos Quadros 1 e 2, expressos, respectivamente, em frequências e em percentis.

Passaremos de seguida à apresentação dos resultados em função de cada uma das questões.

1. Atitudes dos professores face à integração de crianças com NEE no ensino regular

Para a resposta às atitudes dos professores face à integração de alunos com necessidades educativas especiais equacionámos as questões 2, 5 e 6 do questionário.

A questão 2 era a seguinte:

2.1. Concorda com a integração de crianças com NEE no ensino regular como melhor forma de educar essas crianças? (Coloque um X à esquerda da alínea ou alíneas que corresponderem à sua opinião)

- ☐ a) Sim, para todas as crianças com qualquer dificuldade e/ou deficiência;
- ☐ b) Não para todas as crianças com qualquer dificuldade e/ou deficiência;

Quadro 1 - Resultados gerais para todas as coortes de professores, expressos em frequências

Perguntas	Todos	Respostas prof. que têm cri. int. na sala	Respostas prof. que não têm cri. int. na sala	Respostas prof. que têm cri. int. e têm apoio assíduo	Respostas prof. que têm cri. int. e não têm apoio assíduo	Respostas prof. que têm cri. int. e têm apoio assíduo por prof. esp.	Respostas prof. que têm cri. int. e não têm apoio assíduo por prof. esp.	Respostas prof. que tiveram cri. int. nos anos anteriores
nº	76	60	16	42	12	18	22	45
2.1.								
a	6	5	1	5	0	2	3	1
b	9	7	2	6	1	4	2	3
c	23	21	4	16	6	5	9	14
d	22	15	6	14	3	8	6	19
e	31	23	5	21	5	6	12	24
f	47	13	3	12	2	10	2	11
3.a.	55	47	0	42	12	18	22	22
b	45	25	15	29	3	12	15	45
3.1.1.	19	11	6	8	5	5	4	10
3.1.2.	39	29	8	30	5	14	15	27
3.1.3.	5	5	1	5	0	5	1	2
3.1.4.	8	5	3	3	1	1	2	4
3.1.5.	30	21	6	23	2	6	12	22
3.1.6.	3	3	1	3	0	1	2	2
3.1.7.	1	0	1	0	0	1	0	2
3.1.8.	1	1	0	1	0	0	1	1
4.1.	15	12	3	12	1	9	4	6
4.2.	44	29	14	25	9	10	14	29
4.3.	25	22	3	19	3	8	11	17
4.4.	30	22	7	19	4	6	13	25
5.1.								
F.	32	25	10	19	5	9	11	18
V.	31	23	4	23	7	10	11	22
5.2.								
F.	24	15	7	14	5	8	7	16
V.	44	34	9	26	8	13	15	28
5.3.								
F.	4	3	0	2	1	2	0	1
V.	64	44	14	41	12	18	22	41
5.4.								
F.	52	35	15	30	11	16	17	29
V.	11	10	0	9	1	2	7	8
6.1.								
F.	7	5	0	5	2	3	0	0
V.	57	41	16	34	10	14	22	43
6.2.								
F.	13	6	5	5	3	2	3	6
V.	48	38	9	31	10	11	20	31

Quadro 2 - Resultados gerais para todas as coortes de professores, expressos em percentagens

Perguntas	Todos	Respostas prof. que <i>têm cri.</i> int. na sala	Respostas prof. que <i>não têm</i> cri. int. na sala	Respostas prof. que <i>têm cri.</i> int. e <i>têm</i> <i>apoio</i> <i>assíduo</i>	Respostas prof. que <i>têm cri.</i> int. e <i>não</i> <i>têm apoio</i> <i>assíduo</i>	Respostas prof. que <i>têm cri.</i> int. e <i>têm</i> <i>apoio</i> <i>assíduo</i> <i>por prof.</i> <i>esp.</i>	Respostas prof. que <i>têm cri.</i> int. e <i>não</i> <i>têm apoio</i> <i>assíduo</i> <i>por prof.</i> <i>esp.</i>	Respostas prof. que <i>tiveram</i> cri. int. nos anos anteriores
nº	76	60	16	42	12	18	22	45
2.1.								
a	7,89	8,33	6,25	11,9	0	11,11	13,63	2,22
b	11,84	11,66	12,5	14,28	8,3	22,22	9,09	6,66
c	30,26	35	25	38,09	50	27,77	40,90	63,63
d	28,96	25	37,5	33,33	25	44,44	27,27	42,22
e	40,78	38,3	31,25	50	41,6	33,33	54,54	53,33
f	22,37	21,66	18,75	28,57	16,66	55,55	9,09	24,44
3.a	72,36	78,33	0	100	100	100	100	48,88
b	59,2	41,66	93,75	69,04	25	66,66	68,18	100
3.1.1.	25	18,33	37,5	19,04	41,6	27,77	18,18	22,22
3.1.2.	51,3	48,33	50	71,42	41,6	77,77	68,18	60
3.1.3.	6,57	8,33	6,25	11,90	0	27,27	4,54	4,44
3.1.4.	10,52	8,33	18,75	7,14	8,3	5,55	9,09	8,88
3.1.5.	39,47	35	37,5	54,76	16,66	33,33	54,54	48,88
3.1.6.	3,94	5	6,25	7,14	0	5,55	9,09	4,44
3.1.7.	1,31	0	6,25	0	0	5,55	0	4,44
3.1.8.	1,31	1,66	0	2,38	0	0	4,54	2,22
4.1.	19,73	20	18,75	28,57	8,3	50	18,18	13,33
4.2.	57,89	48,3	87,5	59,52	75	55,55	63,63	64,4
4.3.	32,89	36,66	18,75	45,23	25	44,44	50	37,77
4.4.	39,47	36,66	43,75	45,23	33,33	33,33	59,09	55,55
5.1.								
F.	42,10	41,66	62,5	45,23	41,6	50	50	40
V.	40,78	38,33	25	54,76	58,33	55,55	50	48,88
5.2.								
F.	31,57	25	43,75	33,33	41,6	44,44	31,81	35,55
V.	57,89	56,66	57,25	61,90	66,66	72,22	68,18	62,22
5.3.								
F	5,26	5	0	4,76	8,3	11,11	0	2,22
V	84,2	73,33	87,5	97,61	100	100	100	91,11
5.4.								
F.	68,42	58,33	93,75	71,42	91,66	88,88	77,27	64,44
V.	14,47	16,66	0	21,42	8,3	11,31	31,81	17,77
6.1.								
F.	9,21	8,33	0	11,9	16,66	16,66	0	0
V.	75	68,33	100	80,45	83,33	77,77	100	95,55
6.2.								
F.	17,1	10	31,25	11,90	25	11,11	13,63	13,33
V.	63,15	63,33	57,27	73,80	83,33	61,11	90,90	68,88

- ☐ c) Sim para todas as crianças com dificuldade e/ou deficiência excepto deficientes mentais profundos;
- ☐ d) Sim para todas as crianças com dificuldade e/ou deficiência excepto crianças deficientes mentais profundas e severas;
- ☐ e) Sim para todas as crianças com dificuldade e/ou deficiência excepto crianças deficientes mentais profundas e severas, deficientes motores dependentes, cegos e surdos;
- ☐ f) Sim, apenas para crianças com dificuldades de aprendizagem ligeiras

2.2. No caso de nenhuma das alíneas anteriores exprimir o seu pensamento a este respeito, enuncie a sua opinião na linha que segue

As respostas foram as que se seguem (QUADRO 3)

Quadro nº 3 - Atitudes dos Professores Face à Integração, em todas as coortes de Professores, expressas em frequências

Perguntas	Todos	Respostas prof. que têm cri. int. na sala	Respostas prof. que não têm cri. int. na sala	Respostas prof. que têm cri. int. e têm apoio assíduo	Respostas prof. que têm cri. int. e não têm apoio assíduo	Respostas prof. que têm cri. int. e têm apoio assíduo por prof. esp.	Respostas prof. que têm cri. int. e não têm apoio assíduo por prof. esp.	Respostas prof. que tiveram cri. int. nos anos anteriores
Sujeitos	76	60	16	42	12	18	22	45
2.1.								
a	6	5	1	5	0	2	3	1
b	9	7	2	6	1	4	2	3
c	23	21	4	16	6	5	9	14
d	22	15	6	14	3	8	6	19
e	31	23	5	21	5	6	12	24
f	47	13	3	12	2	10	2	11

A análise das respostas permite concluir que **os professores em geral não concordam com a integração** pois 47 (62%) respostas, em 76, respondem à alínea f), aceitando apenas a integração de alunos com dificuldades ligeiras. E 31 (40%) pessoas respondem à alínea e), aceitando crianças com dificuldade e/ou deficiência excepto crianças deficientes mentais profundas e severas, deficientes motores dependentes, cegos e surdos;

Esta conclusão é ainda reforçada pelo facto de em qualquer

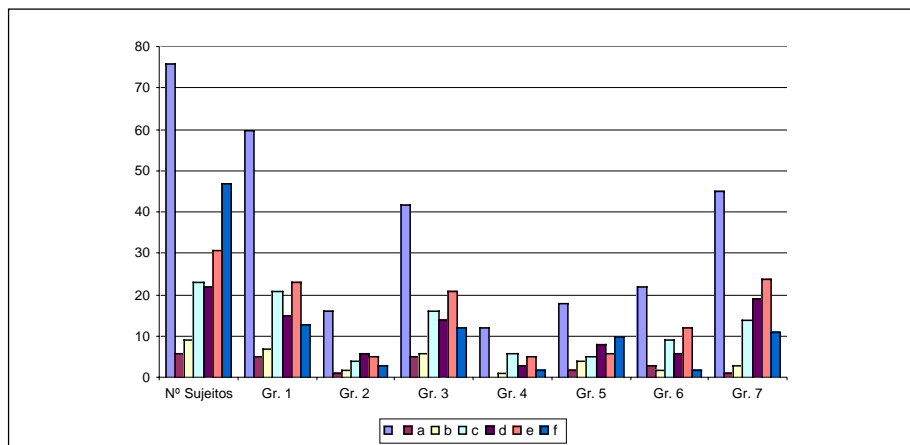
das variáveis populacionais dos professores a resposta à alínea a), integração de todas as crianças, não ter qualquer expressão.

As coortes populacionais com um resultado menos mau são: 1) a dos professores que têm crianças integradas na sala e não têm apoio assíduo pois, em 12 pessoas, 6 (50%), respondem à alínea c), aceitando crianças com dificuldade e/ou deficiência excepto deficientes mentais profundos, e 5 (42%), respondem à alínea e), aceitando crianças com dificuldade e/ou deficiência excepto crianças deficientes mentais profundas e severas, deficientes motores dependentes, cegos e surdos; e 2) a dos professores que têm crianças integradas na sala e têm apoio assíduo, pois, em 42 pessoas, 16, ou seja, 38%, respondem à alínea c) aceitando crianças com dificuldade e/ou deficiência excepto deficientes mentais profundos, e 21, ou seja, 50%, respondem à alínea e), aceitando crianças com dificuldade e/ou deficiência excepto crianças deficientes mentais profundas e severas, deficientes motores dependentes, cegos e surdos. Mesmo assim, uma posição contra a integração de quaisquer crianças deficientes.

Em contrapartida, a coorte populacional com pior resultado é a dos professores que têm crianças integradas e apoio assíduo por professor especializado (18 pessoas) das quais 10, ou seja, 55,5%, respondem à alínea f), aceitando apenas crianças com dificuldades de aprendizagem ligeiras. Mas também os resultados das coortes professores que têm crianças integradas e não têm apoio assíduo por professor especializado, e professores que tiveram crianças integradas em anos anteriores apresentam um resultado francamente mau pois, em média, 55%, respondem à alínea e), aceitando crianças com dificuldade e/ou deficiência, excepto crianças deficientes mentais profundas e severas, deficientes motores dependentes, cegos e surdos.

Os resultados das respostas à questão 2 podem visualizar-se mais objectivamente no **GRÁFICO 1** que segue.

Gráfico nº 1: Atitudes dos Professores Face à Integração, em todas as coortes de Professores, expressas em frequências.



Com a questão 5 pretendia-se saber quais os resultados percebidos pelos professores nos efeitos da integração. Pretendia-se assim perguntar se os professores faziam uma imagem positiva ou negativa da integração. A operacionalização da questão era a seguinte:

5. **Utilidade da integração** (responda colocando um V (verdadeiro) ou F (falso) no quadrado à esquerda das afirmações que melhor exprimirem o seu pensamento)
- ☐ 5.1. A integração das crianças com NEE permite melhorar as oportunidades educativas oferecidas a cada criança com dificuldades e/ou deficiente e não prejudica as outras crianças;
- ☐ 5.2. A integração das crianças com NEE permite melhorar as oportunidades educativas oferecidas a cada criança com dificuldades e/ou deficiente mas prejudica as oportunidades das outras crianças;
- ☐ 5.3. A integração de crianças com NEE representa um processo de construção da igualdade de oportunidades para todos os alunos e de melhoria da solidariedade entre crianças de estratos sociais diferentes;
- ☐ 5.4. A integração de crianças com NEE na escola não realiza a igualdade de oportunidades nem implica mais solidariedade entre as crianças.

Os resultados apresentam-se no **QUADRO 4**, que segue.

Quadro nº 4 - Efeitos da integração nas crianças com NEE, percebidos pelos professores, em todas as coortes populacionais

Perguntas	Todos	Respostas prof. que têm cri. int. na sala	Respostas prof. que não têm cri. int. na sala	Respostas prof. que têm cri. int. e têm apoio assíduo	Respostas prof. que têm cri. int. e não têm apoio assíduo	Respostas prof. que têm cri. int. e têm apoio assíduo por prof. esp.	Respostas prof. que têm cri. int. e não têm apoio assíduo por prof. esp.	Respostas prof. que tiveram cri. int. nos anos anteriores
Sujeitos	76	60	16	42	12	18	22	45
5.1.								
F.	32	25	10	19	5	9	11	18
V.	31	23	4	23	7	10	11	22
5.2.								
F.	24	15	7	14	5	8	7	16
V.	44	34	9	26	8	13	15	28
5.3.								
F.	4	3	0	2	1	2	0	1
V.	64	44	14	41	12	18	22	41
5.4.								
F.	52	35	15	30	11	16	17	29
V.	11	10	0	9	1	2	7	8

Da análise dos resultados conclui-se que:

1. Os professores, em geral, produzem resultados contraditórios, conduzindo a uma imagem negativa da integração no que diz respeito às crianças sem dificuldades, mas positiva no que diz respeito às crianças em dificuldades. E ainda uma imagem positiva no que diz respeito à construção do processo democrático, pela via da integração.

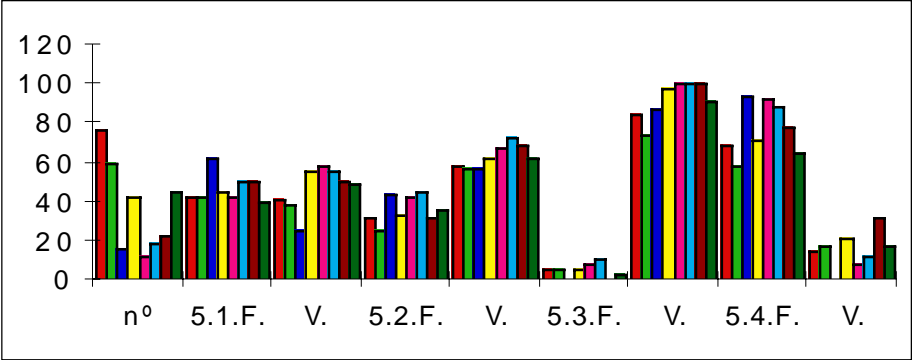
Assim, em 76 professores, há uma clara indecisão no que respeita ao ítem 5.1, «a integração das crianças com NEE permite melhorar as oportunidades educativas oferecidas a cada criança com dificuldades e/ou deficiente e não prejudica as outras crianças», com um empate nas respostas (30-31); 44 professores respondem que a afirmação contida no ítem 5.2., «a integração das crianças com NEE permite melhorar as oportunidades educativas oferecidas a cada criança com dificuldades e/ou deficiente mas prejudica as outras crianças» é verdadeira; 64 professores dizem que a afirmação contida no ítem 5.3., «a integração de crianças com NEE representa um processo de construção da igualdade de oportunidades para todos os alunos e de melhoria da solidariedade entre crianças de estratos sociais diferentes» é verdadeira; e 52 desvalorizam a afirmação contida no ítem 5.4, «a integração de crianças com NEE na escola não realiza a igualdade de oportunidades nem implica mais solidariedade entre as crianças», dizendo que ela é falsa.

2. Analisadas as respostas em função das coortes populacionais dos professores, verifica-se que as respostas confirmam a análise anterior no que respeita aos ítems 5.2, 5.3 e 5.4, divergindo no que respeita ao ítem 5.1..
3. Neste ítem, as coortes dos professores que têm crianças integradas na sala e a dos que não têm crianças integradas na sala aparecem isoladas da tendência das outras coortes, com, respectivamente, 25 professores em 60 e 10 professores em 16 a dizerem que a afirmação de que «a integração das crianças com NEE permite melhorar as oportunidades educativas oferecidas a cada criança com dificuldades e/ou deficiente e não prejudica as outras crianças» é falsa, enquanto que 50% ou mais dos professores de todas as outras variáveis dizem que a afirmação é verdadeira. De qualquer modo, em todas estas coortes não são significativas as diferenças entre a escolha por verdadeiro ou falso pois o equilíbrio de respostas é notório.
4. Nos ítems 5.2., 5.3. e 5.4., as respostas são muito homogêneas e significativas chegando a atingir os 100%.

Os resultados podem visualizar-se no **GRÁFICO 2** que

segue.

Gráfico nº 2: Efeitos da integração nas crianças com NEE, percebidos pelos professores, em todas as coortes populacionais



Com a questão 6 pretendia-se averiguar da imagem dos professores sobre o efeito dos currículos adaptados e alternativos nos alunos. A questão formulada era a seguinte:

6. **Utilidade dos currículos alternativos e adaptados** (responda a cada uma das afirmações em termos de verdadeiro (V) ou falso (F), em sua opinião, claro).
- ☐ 6.1. O currículo adaptado foi uma estratégia eficaz no desenvolvimento individual das crianças e na individualização do ensino;
- ☐ 6.2. O currículo alternativo foi uma estratégia de demonstração da educabilidade da criança.

As respostas podem ver-se no QUADRO 5 que segue.

Quadro nº 5 - Efeitos da Diferenciação Curricular, percebidos pelos professores, em todas as coortes populacionais

Perguntas	Todos	Respostas prof. que têm cri. int. na sala	Respostas prof. que não têm cri. int. na sala	Respostas prof. que têm cri. int. e têm apoio assíduo	Respostas prof. que têm cri. int. e não têm apoio assíduo	Respostas prof. que têm cri. int. e têm apoio assíduo por prof. esp.	Respostas prof. que têm cri. int. e não têm apoio assíduo por prof. esp.	Respostas prof. que tiveram cri. int. nos anos anteriores
nº	76	60	16	42	12	18	22	45
6.1.								
F.	7	5	0	5	2	3	0	0
V.	57	41	16	34	10	14	22	43
6.2.								
F.	13	6	5	5	3	2	3	6
V.	48	38	9	31	10	11	20	31

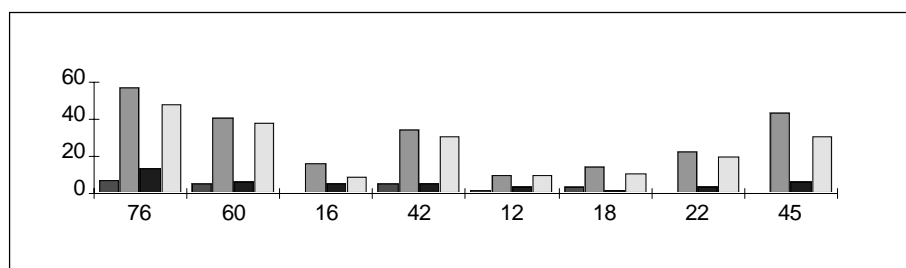
Da análise das respostas concluímos que:

- ☐ 1. Todas as coortes populacionais de professores afirmam, maioritariamente, a veracidade da afirmação contida em 6.1. de que «o currículo adaptado foi uma estratégia eficaz no desenvolvimento individual das crianças e na individualização do ensino».
2. Esta afirmação é significativa para todas as coortes pois um mínimo de 75% de professores, em cada coorte, a fazem, chegando a atingir 100% na coorte dos professores com crianças integradas e que não têm apoio assíduo do professor de educação especial.
- ☐ 3. Todas as coortes populacionais de professores afirmam, maioritariamente, a veracidade da afirmação contida em 6.2. de que «o currículo alternativo foi uma estratégia de demonstração da educabilidade da criança».
4. Esta valorização é menos significativa que a do ítem anterior, mas só não é significativa para a coorte dos professores que não têm crianças integradas na sala que, mesmo assim, respondem em 57%, ser a afirmação verdadeira. Todas as outras valorizações da veracidade da afirmação excedem os 60%. chegando aos 90% na coorte dos professores com crianças integradas e que não têm apoio assíduo do professor de educação especial.

Podemos portanto concluir que as expectativas dos professores sobre os efeitos positivos da integração em currículos adaptados e alternativos é muito significativa.

Os resultados podem visualizar-se no GRÁFICO 3, que segue

Gráfico nº 3: Efeitos da Diferenciação Curricular, percebidos pelos professores, em todas as coortes populacionais



2. Formas de integração de crianças com NEE

As formas de integração utilizadas eram inquiridas, em termos de modalidades de integração, num contínuum desde a integração total na sala de aula, e sob a responsabilidade do professor regular, até uma integração parcial, com currículo alternativo, sob a responsabilidade do professor especial, havendo ainda uma questão aberta, a 3.1.8., para outras possíveis práticas. O grupo de questões era o seguinte:

3.1. As crianças integradas na sua sala são apoiadas numa ou nas seguintes formas (indicar aquela ou aquelas que são praticadas para os seus alunos)

- ☐ 3.1.1 Integração total e exclusiva na sala de aula, sem apoio do professor da Equipa de Educação Especial;
- ☐ 3.1.2. Integração total e exclusiva na sala de aula, com apoio do professor da Equipa;
- ☐ 3.1.3. Integração total na sala de aula, complementada com apoio específico em sala de recursos própria (sala de apoio);
- ☐ 3.1.4. Integração total na sala de aula com currículo adaptado e sem apoio de professor da Equipa de Educação Especial;
- ☐ 3.1.5. Integração total na sala de aula com currículo adaptado, com apoio de professor da Equipa de Educação Especial;
- ☐ 3.1.6. Integração total na sala de aula com currículo adaptado, e com alternância entre sala de recursos própria e sala do ensino regular;
- ☐ 3.1.7. Integração parcial em actividades do currículo normal, mais currículo alternativo na sala de recursos própria;
- ☐ 3.1.8. Integração parcial em actividades de índole social, mais currículo alternativo em sala de apoio permanente.
- ☐ 3.1.9. Outras.Quais?_____

As respostas às questões do grupo sintetizam-se em frequências no **QUADRO 6**, que segue:

Quadro nº 6 - Formas de integração, respondidas por todas as coortes populacionais

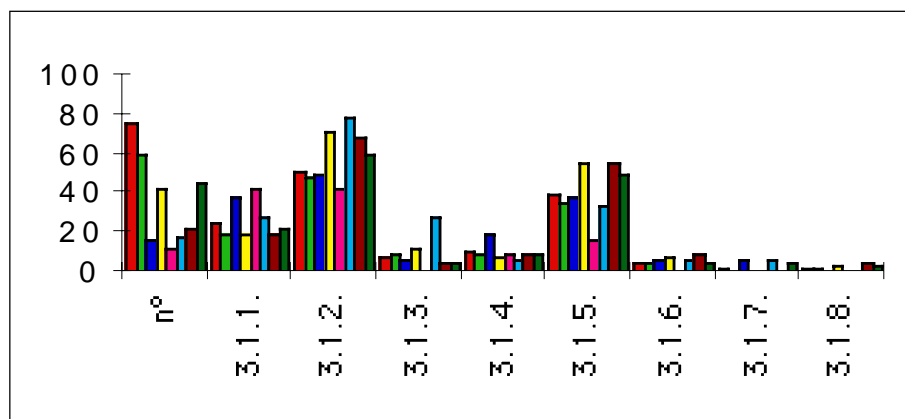
Perguntas	Todos	Respostas prof. que têm cri. int. na sala	Respostas prof. que não têm cri. int. na sala	Respostas prof. que têm cri. int. e têm apoio assíduo	Respostas prof. que têm cri. int. e não têm apoio assíduo	Respostas prof. que têm cri. int. e têm apoio assíduo por prof. esp.	Respostas prof. que têm cri. int. e não têm apoio assíduo por prof. esp.	Respostas prof. que tiveram cri. int. nos anos anteriores
nº	76	60	16	42	12	18	22	45
3.a.	55	47	0	42	12	18	22	22
b	45	25	15	29	3	12	15	45
3.1.1.	19	11	6	8	5	5	4	10
3.1.2.	39	29	8	30	5	14	15	27
3.1.3.	5	5	1	5	0	5	1	2
3.1.4.	8	5	3	3	1	1	2	4
3.1.5.	30	21	6	23	2	6	12	22
3.1.6.	3	3	1	3	0	1	2	2
3.1.7.	1	0	1	0	0	1	0	2
3.1.8.	1	1	0	1	0	0	1	1

Da análise das respostas a este grupo de questões conclui-se:

- ☐ 1. Só duas situações se verificam de uma forma homogénea (nalguns casos significativa) e correspondem ao ítem 3.1.2. integração total e exclusiva na sala de aula, com apoio do professor da Equipa, e ao ítem 3.1.5., integração total na sala de aula com currículo adaptado, com apoio de professor da Equipa de Educação Especial;
2. Só a coorte dos professores que têm crianças integradas e não têm apoio assíduo é que não dá para o ítem 3.1.2. uma resposta de, pelo menos, 50%, dando-a de 41,6%.
3. Ao contrário, o ítem 3.1.5., integração total na sala de aula com currículo adaptado, com apoio de professor da Equipa de Educação Especial, só em duas coortes atinge níveis de realização de 50%: na coorte dos professores que têm crianças integradas e têm apoio assíduo e na coorte dos professores que têm crianças integradas e não têm apoio assíduo por professor de educação especial. Nas restantes coortes esta valorização situa-se entre os 34 e os 49%.
- ☐ 4. O ítem 3.1.1., integração total e exclusiva na sala de aula, sem apoio do professor da Equipa de Educação Especial, representa uma situação também observada mas, no cômputo geral, não representa mais que 25% das respostas, representando 40% para as coortes professores que não têm crianças integradas na sala e professores que têm crianças integradas e não têm apoio assíduo.

5. Em **conclusão** desta análise, as situações verificadas como formas de integração, correspondem a:
- ☐ - ítem 3.1.2., integração total e exclusiva na sala de aula, com apoio do professor da Equipa, com uma média de 51%;
 - ítem 3.1.5., integração total na sala de aula com currículo adaptado, com apoio de professor da Equipa de Educação Especial, com uma média de 40%;
 - ☐ - ítem 3.1.1., integração total e exclusiva na sala de aula, sem apoio do professor da Equipa de Educação Especial, com uma média de 25%.
 - ☐ O GRÁFICO 4 que segue, dá-nos uma imagem da distribuição dos resultados deste grupo de questões.

Gráfico nº 4 - Formas de integração, respondidas por todas as coortes populacionais



3. Processos e práticas organizativas em termos de vias de acesso curricular

O terceiro grupo de questões (ponto 4 do questionário) perguntava quais os processos e práticas organizativas em termos de implementação de planos educativos individuais, programas educativos individuais, currículos adaptados e currículos alternativos. O grupo de questões era o seguinte:

4. **Processos e Práticas Organizativas** (indicar aquele ou aqueles que são ou que foram praticados para os seus alunos)
- ☐ 4.1. Todas as crianças que não têm sucesso no currículo normal são objecto de um plano educativo individual;
 - ☐ 4.2. Das crianças que não têm sucesso no currículo educativo normal só são objecto de um plano educativo individual aquelas que revelam maiores dificuldades;

- ☐ 4.3. Todas as crianças que não atingem o currículo normal por grandes dificuldades numa determinada área são objecto de um programa educativo individual;
- ☐ 4.4. Todas as crianças que, de nenhuma forma, atingem o currículo do regime educativo comum são objecto de um currículo alternativo.

As respostas a este conjunto de questões sintetizam-se em frequências no **QUADRO 7**, que segue.

Quadro nº 7 - Efeitos dos currículos adaptados e alternativos, percebidos por todas as coortes populacionais

Perguntas	Todos	Respostas prof. que têm cri. int. na sala	Respostas prof. que não têm cri. int. na sala	Respostas prof. que têm cri. int. e têm apoio assíduo	Respostas prof. que têm cri. int. e não têm apoio assíduo	Respostas prof. que têm cri. int. e têm apoio assíduo por prof. esp.	Respostas prof. que têm cri. int. e não têm apoio assíduo por prof. esp.	Respostas prof. que tiveram cri. int. nos anos anteriores
4.1.	15	12	3	12	1	9	4	6
4.2.	44	29	14	25	9	10	14	29
4.3.	25	22	3	19	3	8	11	17
4.4.	30	22	7	19	4	6	13	25

Da análise dos resultados, emergem as seguintes conclusões:

1. Existe uma distribuição dos resultados por todos os itens, com maior concentração nos itens 4.2., 4.3., e 4.4., sobretudo no item 4.2., «das crianças que não têm sucesso no currículo educativo normal só são objecto de um plano educativo individual aquelas que revelam maiores dificuldades», que atinge 60% em todas as coortes populacionais menos na coorte professores que têm crianças integradas na sala, em que só atinge 49%;
- ☐ 2. O item 4.3., «todas as crianças que não atingem o currículo normal por grandes dificuldades numa determinada área são objecto de um programa educativo individual» é observado em média em 33%, atingindo 48% na coorte professores que têm crianças integradas na sala e têm apoio assíduo, e 50% na coorte professores que têm crianças integradas na sala e não têm apoio assíduo por professores de educação especial.
- ☐ 3. O item 4.4., «todas as crianças que, de nenhuma forma, atingem o currículo do regime educativo comum são objecto de um currículo alternativo» verifica-se em média em 40%, atingindo os 50% na coorte professores que têm

crianças integradas na sala e não têm apoio assíduo por professores de educação especial, descendo aos 33% na coorte professores que têm crianças integradas na sala e não têm apoio assíduo.

4. O ítem 4.1., «todas as crianças que não têm sucesso no currículo normal são objecto de um plano educativo individual» não se realiza, na generalidade, em mais de 20%, mas, na coorte de professores com crianças integradas e com apoio assíduo por professor especializado chega a não realizar-se em 50%.

O **GRÁFICO 5**, que segue, mostra-nos a visualização dos resultados, neste grupo de questões.

Gráfico nº 5 - Efeitos dos currículos adaptados e alternativos, percebidos por todas as coortes populacionais

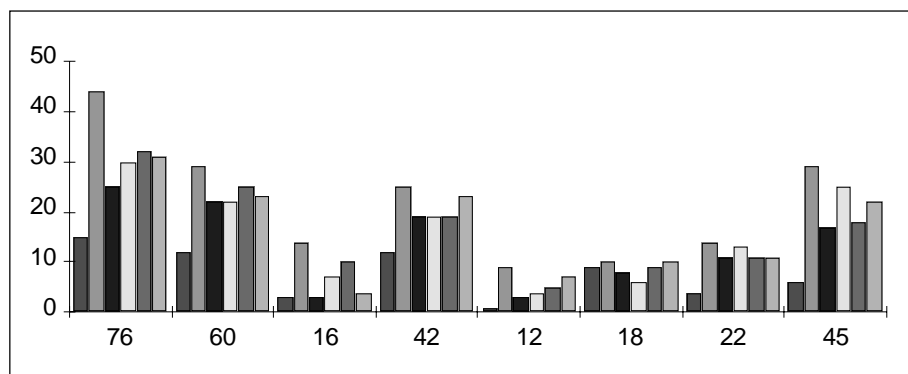
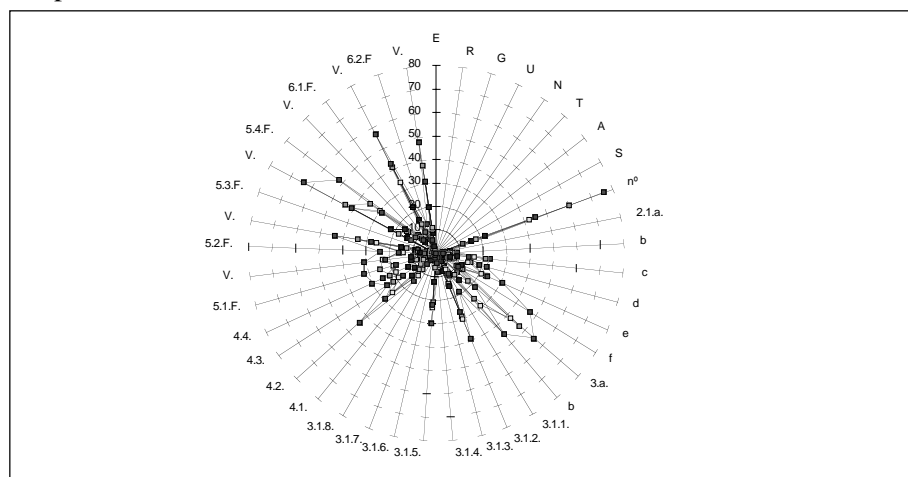


Gráfico nº 6 - Representação geral dos resultados para todas as coortes de professores



4. Análise global dos resultados

4.1. Uma atitude face à integração contraditória

Os professores inquiridos afirmam clara e significativamente as vantagens da integração das crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular em termos de que

- a) a integração das crianças com NEE permite melhorar as oportunidades educativas oferecidas a cada criança com dificuldades e/ou deficiente (60% dos inquiridos);
- b) a integração de crianças com NEE representa um processo de construção da igualdade de oportunidades para todos os alunos e da melhoria da solidariedade entre crianças de estratos sociais diferentes (88%);
- c) o currículo adaptado foi uma estratégia eficaz no desenvolvimento individual das crianças e na individualização do ensino (75%); e
- d) o currículo alternativo foi uma estratégia de demonstração da educabilidade da criança (60%),

mas afirmam, ao mesmo tempo,

- a) a integração das crianças com NEE permite melhorar as oportunidades educativas oferecidas a cada criança com dificuldades e/ou **deficiente mas prejudica as outras crianças** (60% dos inquiridos);
- b) só aceitar a integração de crianças com dificuldades ligeiras (62%)
- c) só aceitar a integração de crianças com dificuldade e/ou deficiência, excepto crianças deficientes mentais profundas e severas, deficientes motores dependentes, cegos e surdos (40%), o que confirma a afirmação anterior?

Estes resultados estão também presentes numa percentagem de 55,5%, ao nível da coorte de professores que têm crianças integradas e que têm apoio por professor especializado. Apenas o facto de se tratar de uma pequena coorte (18 pessoas) nos permite hipotetizar que, com estes números, 10 em 18 pessoas, não poderemos tirar conclusões tão seguras.

As análises por frequências acumuladas, que veremos na conclusão, vão confirmar os resultados precedentes.

4.2. A confirmação das modalidades oficiais de integração escolar

Ao nível dos resultados das questões 3 e 4 do questionário, confirma-se a implementação das modalidades oficiais de integração mais simples. Assim, são dominantes

- a) a integração total e exclusiva na sala de aula, com apoio do professor da Equipa, com uma média de 51%;

- b) a integração total na sala de aula com currículo adaptado, com apoio de professor da Equipa de Educação Especial, com uma média de 40%;
- c) a integração total e exclusiva na sala de aula, sem apoio do professor da Equipa de Educação Especial, com uma média de 25%;
- d) a integração total na sala de aula regular com currículo adaptado, e sem apoio de professor de educação especial só se verifica em 9,5% dos casos;
- e) a integração em sala de aula regular complementada com apoio em sala de recursos própria quase não se verifica (apenas 5%), talvez devido à escassez de recursos;
- f) a integração em sala de aula regular com alternância entre esta e a sala de recursos própria também quase não se verifica (apenas 4%), talvez devido às mesmas razões da alínea anterior;
- g) a integração com currículo alternativo é praticamente inexistente (1,3%).

Em relação à **questão 4**, em que se procurava saber quando é que intervinham os Planos Educativos Individuais e os Programas Educativos Individuais, as respostas comprovaram a filosofia restritiva do Decreto-Lei 319/91. Assim,

- a) das crianças que não têm sucesso no currículo educativo normal só são objecto de um plano educativo individual aquelas que revelam maiores dificuldades» (60%);
- b) «todas as crianças que, de nenhuma forma, atingem o currículo do regime educativo comum são objecto de um currículo alternativo» (40%);
- c) «todas as crianças que não atingem o currículo normal por grandes dificuldades numa determinada área são objecto de um programa educativo individual» (33%).

Capítulo V · Conclusão

1 · Avaliação do cumprimento dos objectivos

Chegados ao final do nosso trabalho, é possível registar um **elevado grau de cumprimento dos objectivos propostos.**

Com efeito, na sua **dimensão teórica**, foi possível fundamentar a integração de crianças deficientes e/ou com dificuldades de aprendizagem no ensino regular e na sociedade como processo de construção da igualdade social de oportunidades, de construção do processo democrático, e de oferecer às crianças nesta situação a possibilidade de desenvolverem as suas capacidades, a sua autonomia e construir a aprendizagem da cidadania.

Emergiu claramente a construção histórica quer dos conceitos em presença, quer dos processos de integração, verificando-se a dependência recíproca entre a construção dos instrumentos e teorias científicas, as práticas sociais e a organização dos serviços sociais para a integração. Neste sentido, a filosofia da integração é não só consequência da evolução das teorias científicas que, no domínio psicológico, se foram constituindo sobre a etiologia das diferentes deficiências e sobre os respectivos processos de aprendizagem, mas também da evolução das teorias aplicáveis à educação e à construção do estado democrático e, dentro deste, do estado de bem-estar.

Foi igualmente possível observar a dimensão histórica destas construções quer na historicidade do quadro legal ordenativo

dos processos de apoio à deficiência, em cada época, quer nos conceitos simbólicos que se foram operacionalizando para exprimir a situação e a condição inerente à pessoa deficiente e/ou em dificuldade.

Do mesmo modo, emerge da construção teórica deste trabalho a evidência do deslocamento, ainda que lento, da atribuição da causa da deficiência ao sujeito deficiente ou em dificuldade, para a sua atribuição à organização da escola e da sociedade, nomeadamente aos estereótipos segregacionistas dominantes que parecem continuar a existir de uma forma ainda generalizada e consolidada, como a nossa investigação empírica documenta.

Do mesmo modo ainda, revelou-se que as modalidades de integração tiveram também a sua emergência histórica, quer no plano científico-educacional, quer no plano legal.

Na sua **dimensão empírica**, o trabalho permitiu realizar também todos os objectivos propostos.

Com efeito, as **práticas de integração** ficaram caracterizadas como sendo as do modelo oficial, a saber, para a generalidade dos alunos, a integração total na sala de aula e nas actividades comuns aos outros alunos, com apoio de professor da equipa de educação especial; e, para alunos específicos, a integração total na sala de aula, com apoio específico em sala de recursos, e com currículo adaptado às necessidades dos alunos; emerge ainda uma situação isolada de movimento entre integração e trabalho específico em sala de recursos, a partir de currículo alternativo.

Por outro lado, verificou-se que a organização do processo educativo diferenciado em função de planos educativos individuais e programas educativos individuais está a fazer o seu percurso normalmente, registando-se que 60% dos professores recorrem ao plano educativo individual para apoiar crianças com grandes dificuldades, sendo depois encaminhadas 40% para o programa educativo individual e o currículo adaptado.

As **atitudes dos professores** do 1º ciclo apoiados pela Equipa de Educação Especial de Bragança face à integração são profundamente contraditórias e não nos podem, de modo nenhum conduzir à afirmação de que os professores concordam com a integração de todas as crianças deficientes e/ou necessidades educativas especiais, pela análise global de resultados que fizemos no Capítulo III, ponto 3.4.1., em função das frequências acumuladas. Com efeito, apesar de só 12% dos professores não concordarem com qualquer integração, a hipótese de uma atitude concordante com a integração de todas as crianças ficou logo a seguir afastada pelos factos de (*análise pela acumulação de frequências*):

- a) só 7,8% dos professores concordarem com a integração de todas as crianças, independentemente da sua deficiência;
- b) Só 37,8% dos professores concordarem com a integração de crianças com qualquer dificuldade e/ou deficiência, excepto deficientes profundos;

- c) Só 50,8% dos professores concordarem com a integração de crianças com qualquer dificuldade e/ou deficiência, excepto deficientes profundos e severos;
- c) Só 50,8% dos professores concordarem com a integração de crianças deficientes mentais profundas e severas, deficientes motores dependentes, e cegos e surdos;
- e) 88% dos professores concordarem com a integração de crianças com dificuldades de aprendizagem ligeiras
- f) 60% dos professores afirmaram que a integração prejudica as crianças ditas normais;

Estas atitudes de não concordância com a integração, surgem com toda a contradição face às vantagens da integração percebidas pelos professores. Com efeito, os professores inquiridos afirmam clara e significativamente as vantagens da integração das crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular em termos de que

- a) a integração das crianças com NEE permite melhorar as oportunidades educativas oferecidas a cada criança com dificuldades e/ou deficiente (60% dos inquiridos);
- b) a integração de crianças com NEE representa um processo de construção da igualdade de oportunidades para todos os alunos e da melhoria da solidariedade entre crianças de estratos sociais diferentes (88%);
- c) o currículo adaptado foi uma estratégia eficaz no desenvolvimento individual das crianças e na individualização do ensino (75%); e
- d) o currículo alternativo foi uma estratégia de demonstração da educabilidade da criança (60%).

Se compararmos estas respostas com a resposta aos grupos 3 e 4 de questões, em que as respostas dadas pelos professores confirmam a realização dos modelos oficiais de integração, não encontramos justificação para o facto de os professores não aceitarem a integração de crianças deficientes mentais profundas e severas, deficientes motores dependentes, cegos e surdos. A menos que a justificação esteja no ítem 5.2., que diz que a integração das crianças com NEE permite melhorar as oportunidades educativas oferecidas a cada criança com dificuldades e/ou **deficiente mas prejudica as outras crianças** (60% dos inquiridos).

Se a resposta for esta - e não temos essa resposta porque ela levanta-se agora como hipótese de investigação -, então também teremos de hipotetizar que os mesmos professores não aceitam as minorias étnicas e sociais na escola, e pensam que os ritmos escolares devem subordinar-se ao grupo dos melhores alunos. Nesta hipótese estaríamos ainda orientados por um paradigma elitista de escola, que não se adapta aos alunos, nem às suas necessidades de aprendizagem e, muito menos, às suas necessidades de vias de acesso diferenciado ao currículo.

De qualquer forma, as respostas abertas não nos ajudam na compreensão das motivações dos professores pois só dois deles respondem à questão 2. 2. para responderem um deles que «concordaria com qualquer alínea se a escola tivesse condições de resposta» e o outro que «não concordo com a integração porque as crianças não são apoiadas por técnicos e pessoas especializadas e, em vez de progredirem ficam retidas anos e anos. A professora do ensino regular não é apoiada nem tem conhecimentos para tratar estes casos especiais. Acho que num Centro Especial as crianças teriam mais apoio e seriam atendidas mediante as suas necessidades especiais como antigamente».

O terceiro objectivo analisar-se-á no último ponto desta conclusão.

2 · Conclusões em relação às hipóteses construídas

Formulámos quatro hipóteses, a saber:

- a) Os modelos de integração postos em prática pelos professores das escolas onde há alunos integrados realizam os modelos previstos a nível oficial.
- b) Os professores que trabalham com crianças com N. E: E. têm atitudes positivas face à integração como melhor via para a educação daquelas.
- c) Os professores com um acompanhamento assíduo por parte da Equipa de Educação Especial revelam atitudes mais positivas face à integração do que aqueles que têm uma relação esporádica com a Equipa e estes do que aqueles que não têm nenhuma relação.
- d) As formas de apoio aos alunos realizam processos de pedagogia diferenciada positivamente em função de planos e ou programas educativos individuais (currículos adaptados e/ou currículos alternativos).

Relativamente à hipótese **a)** - Os modelos de integração postos em prática pelos professores das escolas onde há alunos integrados realizam os modelos previstos a nível oficial, verificámos já anteriormente ter sido completamente confirmada. Com efeito, com maior ou menor dificuldade, as crianças estão integradas nas turmas do ensino regular, têm apoio do professor do ensino regular e, na maior parte dos casos, do professor de educação especial, e as que necessitam são objecto de planos educativos individuais, currículos adaptados, havendo ainda um caso de currículo alternativo.

Relativamente à hipótese **b)** - Os professores que trabalham com crianças com N. E: E. têm atitudes positivas face à integração como melhor via para a educação daquelas, os resultados são como já dissémos anteriormente contraditórios e não permitem confirmar a hipótese. Mas também não são desencorajadores. Bem pelo contrário. Poderemos sintetizá-los da seguinte forma:

- a) os professores entendem, em percentagem significativa (60%), que a integração beneficia as crianças integradas;
- b) os professores entendem, de uma forma muito significativa (88%), que a integração é uma forma de perseguir a construção da solidariedade entre estratos sociais e de consolidar a construção da democracia escolar.

Porém, não é possível afirmar a confirmação da hipótese porque:

- a) 12% de professores não concordam com a integração de qualquer criança;
- b) 40% de professores apenas concordam com a integração de crianças com deficiências ligeiras
- c) apenas 48% dos professores inquiridos concordam com a integração de todas as crianças menos deficientes mentais profundos e severos;
- d) Poderemos então dizer que um número extremamente significativo (88%) de professores concordam com a integração de crianças com deficiências ou dificuldades ligeiras mas isso só confirma a ideia de que **os professores, maioritariamente (52%) - que não significativamente - não concordam com a integração.**

Relativamente à hipótese c).- «Os professores com um acompanhamento assíduo por parte da Equipa de Educação Especial revelam atitudes mais positivas face à integração do que aqueles que têm uma relação esporádica com a Equipa e estes do que aqueles que não têm nenhuma relação», não é possível confirmá-la.

Desde logo, porque não encontrámos população docente sem qualquer relação com a Equipa de Educação Especial.

Em segundo lugar porque também a população docente sem apoio assíduo por parte da equipa não é significativa para tirar conclusões, uma vez que só encontrámos 12 sujeitos. E assim são pouco críveis os resultados segundo os quais os professores que não têm apoio assíduo são mais favoráveis à integração (50% contra 38%), têm melhor imagem das oportunidades educativas fornecidas pela integração (60% contra 50%), vêem melhor a integração como construção da igualdade de oportunidades (90% contra 75%), e dão mais importância aos currículos adaptados e alternativos (88% contra 80%).

Mesmo assim, não são resultados significativos em termos de diferenças e não se fundamentam numa amostra credível, em termos numéricos. De qualquer modo, a necessidade do apoio pode funcionar aqui como valorização das estratégias de apoio. No entanto, esta hipótese terá que ser mais estudada.

Finalmente, no que diz respeito à última hipótese, «As formas de apoio aos alunos realizam processos de pedagogia diferenciada positivamente em função de planos e ou programas educativos individuais (currículos adaptados e/ou currículos alternativos)», fica

também inteiramente confirmada no plano das vias de acesso ao currículo, pela diversificação do currículo, através de currículos adaptados e alternativos mas não o fica no plano da pedagogia diferenciada geral pois seria necessário observar a adaptação das estratégias pedagógicas na sala de aula, o que não podia ser feito por inquérito. E assim, afirma-se a diferenciação pedagógica pela via dos meios de acesso ao currículo, para os alunos com currículo adaptado, mas não para os alunos sujeitos ao currículo comum.

3 • Recomendações

No final deste trabalho, em que, de algum modo, a Equipa de Educação Especial de Bragança, a Direcção do Ensino Especial da Direcção Regional de Educação do Norte, o Ministério da Educação e o próprio Sistema Educativo foram avaliados, não nos restam dúvidas de que há ainda muitas resistências simbólicas à integração, à diversificação curricular e à diferenciação pedagógica. Assim, propomos algumas medidas que se nos afiguram importantes:

- a) incremento da formação dos professores nos domínios da fundamentação da necessidade da integração e das atitudes de segregação dos deficientes, das minorias étnicas, e dos desprotegidos sócio-economicamente,
- b) incremento da formação dos professores nos domínios da construção de estratégias de diferenciação pedagógica e de diferenciação e diversificação curricular, nomeadamente nos currículos adaptados e alternativos;
- c) baixar o número de crianças por professor, nas turmas onde haja 2 ou mais crianças com NEE integradas para 12 alunos, ou colocar nessa turma, em parceria com o professor de ensino regular, outro professor, nunca devendo, neste caso, a turma, exceder 20 alunos.
- d) Incrementar a alocação de professores especializados às escolas, numa proporção desejável de 1 por cada três turmas, e de modo a que possam permanecer na escola, isto é, não tendo de apoiar várias escolas.
- e) Manter as Equipas de Educação Especial, mas constituídas por vários técnicos, professores de apoio, psicólogos, terapeutas, assistentes sociais e outros, como forma de garantir a coordenação das acções de apoio à integração.

Bibliografia

- BÉNARD, Ana Maria (1995): *Vinte Anos de Educação Especial*, in Educação (Revista Semestral), nº 10, 1995, pp. 5-8, Porto, Porto Editora, Direcção de COSTA, António de Almeida
- BIRCH, J. W. (1974): *Mainstreaming: Educable Mentally Retarded Children in Regular Classes*, citado por GONZÁLEZ, Gerardo M. Fernández (1993): *Teoría y Análisis Práctico de la Integración*, Madrid, Editorial Escuela Española, 363 páginas
- BOAL, Maria Eduarda; HESPANHA, Maria Cândida e NEVES, Manuela Borralha (1996): *Educação Para Todos, Caderno 9*, Lisboa, Programa Educação Para Todos, Editorial do Ministério da Educação
- BOOTH, T e POTTS, P. (1985): *Integrating Special Education*, Londres, Basil Blackwell
- BRONFENBRENNER, Urie (1979): *Ecología del Desarrollo Humano*, Barcelona, Ediciones Paidós
- CERI/OCDE (1983): *Sistema de Educação Especial em Portugal*, ME, Lisboa
- COSTA, António de Almeida (1995): *A Educação Especial na Reforma do Sistema Educativo*, in Educação (Revista Semestral),

- nº 10, 1995, pp. 5-8, Porto, Porto Editora, Direcção de COSTA, António de Almeida
- DECRETO-LEI 319/91, de 23/8, Lisboa, Imprensa Nacional, in Diário da República I Série, nº 193, pp. 4389-4393
- DECRETO-LEI 45/73, de 12 de Fevereiro, Lisboa, Imprensa Nacional, Diário do Governo, I Série, Nº 36, pp. 204-215
- DESPACHO NORMATIVO Nº 98-A/92, Lisboa, Imprensa Nacional, Diário da República I Série-B, Suplemento, pp. 2908 (2)- 2908 -(4)
- EASTHOPE, Gary (1975): *School, Community and Open Education*, London, Routledge and Kegan Paul
- FORMOSINHO, João (1989): *Princípios Organizativos da Escola à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*, in COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1988), *A Gestão do Sistema Escolar*, Lisboa, MEC/GEP, 1988, pp. 53-104
- GARCIA, Santiago Molina (1995): *Bases PsicoPedagógicas de la Educación Especial*, Alcoy, Ediciones Marfil, 585 páginas
- GONZÁLEZ, Gerardo M. Fernández (1993): *Teoría y Análisis Práctico de la Integración*, Madrid, Editorial Escuela Española, 363 páginas
- GRÁCIO, Sérgio e STOER, Stephen (1982): *Sociologia da Educação-II - A Construção Social das Práticas Educativas*, Lisboa, Livros Horizonte, pp. 19-32
- HANOUN, Hubert (1980): *A Atitude Não-Directiva de Carl Rogers*, Lisboa, Livros Horizonte, 235 páginas
- HARAMEIN, A.; HUTMACHER, W; e PERRENOUD, Philippe (1979): *Vers Une Action Pédagogique Égalitaire*, Genève, Cahiers du Service de la Recherche Sociologique, nº 13/1979
- KELLEY, Kathleen (1981): *Integração, Conceitos, Políticas e Práticas*, in SERVIÇO DE EDUCAÇÃO DA FUNDAÇÃO CALOUSTE (1983): *Encontro Sobre Integração da Criança e do Jovem Deficientes*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 45-49
- LIMA, Maria de Jesus e HAGLUND, Stephan (1982): *Escola e Mudança - O Sistema Educativo, a Escola, a Aula, o Professor* -, Porto, Brasília Editora
- LOUREIRO, João Evangelista (1981): *A Escola Como Factor de Integração*, in SERVIÇO DE EDUCAÇÃO DA FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN (1983): *Encontro Sobre*

- Integração da Criança e do Jovem Deficientes*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 45-49
- MONEREO, C. (1985): *Sistemas, Modelos e Técnicas de Integración Escolar del Alumno Excepcional*, Barceona, Universidade Autònoma, Bellaterra
- MUELLER, F.L. (1971): *A Psicologia Contemporânea*, Lisboa, Publicações Europa-América
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO) e MINISTÉRIO DE EDUCACIÓN y CIÊNCIA (1994): *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, Salamanca, 7-10 de Junho de 1994, (Relatório da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e Qualidade
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (1980): *Classificação Internacional de Deficiências*, Madrid, Incerso (1983), (Tradução Espanhola)
- PIRES, Eurico Lemos (Coordenador, 1989): *O Ensino Básico Em Portugal*, Porto, Edições ASA
- QUEIROZ, Jean-Manuel e ZIOLKOVSKI, Marek (1994): *L'Interaccionisme Symbolique*, Rennes, PUR (Presses Universitaires de Rennes)
- RUIVO, J. Bairrão (1981): *Subsídios Para Um Modelo de Integração*, in SERVIÇO DE EDUCAÇÃO DA FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN (1983): *Encontro Sobre Integração da Criança e do Jovem Deficientes*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 13-25
- SERVIÇO DE EDUCAÇÃO DA FUNDAÇÃO CALOUSTE (1983): *Encontro Sobre Integração da Criança e do Jovem Deficientes*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 45-49, (100 páginas)
- VIDAL, Jesús Garcia (1993): *Guía Para Realizar Adaptaciones Curriculares*, Madrid, Editorial EOS, 286 páginas
- WARNOCK, H. M. (1978): *Special Education Needs. Report on the Committee of Enquiry Into the Education of Handicapped Children and Young People*. HMSO. London

Notas

- 1) Decreto nº 17 974, de 18/2/30. No entanto, Costa (1981, p. 33) afirma que a primeira classe especial teve origem em 1947, aumentando o seu número até 1981 para 990. Ver COSTA, Ana Maria Bénard da (1981): Integração de Crianças Deficientes em Portugal, in SERVIÇO DE EDUCAÇÃO DA FUNDAÇÃO KALOUSTE GULBENKIAN (1981): Encontro Sobre Integração da Criança e do Jovem Deficientes, Lisboa, Fundação Kalouste Gulbenkian, pp. 30-44. Não temos quaisquer elementos para contestar esta autora pois entre a aprovação das leis e a sua implementação podem decorrer muitos anos.
- 2) Tanto quanto nos foi dado observar foi o então ministro João de Deus Pinheiro quem, pela primeira vez, utilizou, no plano legal, a expressão, vertendo-a no Despacho Normativo nº 18/86, de 5/3, regulamentando o curso de formação de professores de educação especial do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira preparando-o já para a transferência para a Escola Superior de Educação de Lisboa.
- 3) BANK-MIKKELSEN, Neils E. (1969): A Metropolitan Area in Denamark, Copenhagen, in KEGEL, R.B. e WOLFENBERGER, W. (Edts, 1969): Changing Patterns in Residential Services for the mentally Retarded, President's Committee on Mental Retardation, Washington, citados por GONZÁLEZ, Gerardo M. Fernández (1993): Teoría y Análisis Práctico de la Integración, Madrid, Editorial Escuela Española, pp. 87-89
- 4) González, G. M. F. (1993), op. cit., p. 50
- 5) Recorde-se que os primeiros dois factores são o desenvolvimento neurofisiológico ou maturação orgânica e a a experiência física e intelectual, enquanto que o último factor seria a integração elaborada pelo sujeito das interações entre os

três factores. A esta integração chamou Piaget a equilibração.

- 6) Queiroz e Ziolkovski (1994, p.26 afirmam que o interaccionismo simbólico é uma corrente da sociologia, de cariz psico-social, que procura explicar situações de nível micro que não são explicadas nem pela sociologia nem pela psicologia: «O interaccionismo é, com efeito, o principal representante de uma oposição ao paradigma dominante, os modelos funcionalista e culturalista (...). E a pág 30, os autores especificam os princípios do interaccionismo simbólico, segundo Blumer (1969): «1) os humanos agem em relação aos acontecimentos em função do sentido que estes têm para com aqueles; 2) Este sentido gera-se nas interacções do eu com os outros; 3) é no processo de interpretação posto em marcha por cada um no tratamento dos acontecimentos e interacções, que este sentido é manipulado e modificado». Cf QUEIROZ, Jean-Manuel e ZIOLKOVSKI, Marek (1994): *L'Interaccionisme Symbolique*, Rennes, PUR (Presses Universitaires de Rennes), Tradução nossa
- 7) A teoria sócio-crítica tenta interpretar a escola em duas perspectivas: 1) numa perspectiva interpretativo-simbólica na qual «a escola é considerada um artefacto cultural, ou uma invenção social, sistemas de significados socialmente partilhados e construídos, colectividades sociais nas quais as pessoas desenvolvem padrões ritualizados de comunicação», interpretada de modos diferentes em função da experiência pessoal e social de cada um; e 2) numa perspectiva política, segundo a qual a escola «é considerada como uma coalização na qual vivem pessoas e grupos com interesses diferentes e, não raros, antagónicos» e na qual «os participantes devem ser vistos como actores com duas próprias necessidades, objectivos e estratégias» (Cf CERRILLO, Quintana Martín-Moremo (1989): *Organizaciones Educativas*, Madrid, UNED, pp. 105-106 e 118-119
- 8) ROSENTHAL, Robert e JACOBSON, Leonore F (1968): *Teacher Expectations for the disadvantaged*, citado por GOMES (1987): *A Interacção Selectiva na Escola de Massas*, in «Sociologia» - Problemas e Práticas, Lisboa, Publicações Europa-América, nº 3 (1987). A tese fundamental dos autores é a de que as expectativas dos professores condicionam e moldam o comportamento dos alunos, acontecendo que tais expectativas são mais favoráveis para com os alunos com os quais os professores melhor se identificam em termos de raça, situação económica, comportamento social e moral, e cultura.
- 9) BOURDIEU, Pierre (1966): *L'École Conservatrice. L'Inégalité Sociale Devant l'École et Devant la Culture*, *Revue Française de Sociologie*, nº 3, pp. 325-347
- 10) Carl Rogers (1973): *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Editores. Segunda Edição. Edição original, 1961, *On Becoming a Person*.
- 11) Jean Marc-Gaspar Itard desenvolveu a célebre experiência da criança selvagem, nos finais do séc. XIX. Edouard Seguin, aluno de Itard, é considerado o pai da educação especial para deficientes mentais, desenvolvendo o seu trabalho fundamental na segunda metade do séc. XIX, até 1880.
- 12) Tradução nossa à tradução de González do Inglês: MONTESSORI, M., 1963: *The Secret of Childhood*. Calcuta, Orient Longmans
- 13) Tradução nossa à tradução de González.
- 14) WARNOCK, H. M. (1978): *Special Education Needs. Report on the Committee of Enquiry Into the Education of Handicapped Children and Young People*. HMSO. London
- 15) DENO, Evelyn (1970): *Special Education as Developmental Capital*, «*Exceptional Children*», 37, pp. 229-237
- 16) REYNOLDS, M. C. (1962): *A framework for Considering Some Issues in*

- Special Education, in *Exceptional Children*, nº 28, pp. 367-370, citado por MONEREO, C. (1985): *Sistemas, Modelos e Técnicas de Integración Escolar del Alumno Excepcional*, Barceona, Universidade Autònoma, Bellaterra
- 17) Veja-se o artigo de Basil Bernstein (Education cannot compensate for Society, in *New Society*, Fevereiro de 1970, Traduzido in GRÁCIO, Sérgio e STOER, Stephen (1982): *Sociologia da Educação-II - A Construção Social das Práticas Educativas*, Lisboa, Livros Horizonte, pp.19-32
 - 18) Cf Decreto-Lei nº 174/77, de 2/5
 - 19) Cf Despacho nº 59/79
 - 20) Cf Despacho nº183/ME/85
 - 21) Ver a este respeito as principais teses da construção da escola igualitária em EASTHOPE, Gary (1975); *School, Community and Open Education*, London, pp. 45-59; HOPPER, Earl I (1977): *Power and Ideology in Education*, New York Oxford University Press, MÓNICA, Maria Filomena (1981: *Escola e Classes Sociais*, Lisboa, Editorial Presença; e LIMA, Maria de Jesus e HAGLUND, Stephen (1982): *Escola e Mudança - O Sistema Educativo, a Escola, a Aula, o Professor*, Porto, Brasília Editora pp. 27-33)
 - 22) Ver a este respeito a excelente obra de STOER, Stephen (1986): *Educação e Mudança Social em Portugal - Dez anos de Transição*, Lisboa, Livros Horizonte
 - 23) Decreto-Lei nº 45/73, de 12/2, artigo 13º.
 - 24) Decreto-Lei nº 31 801, de 26 de Dezembro de 1941, Lisboa, Imprensa Nacional, *Diário do Governo* nº 300, pp. 1398-1401)
 - 25) Decreto-Lei nº 35 401, de 27/12/1945, Lisboa, Imprensa Nacional, *Diário do Governo*, pp. 1205-1209
 - 26) Idem, p 1207a (Preambulo)
 - 27) Idem
 - 28) Decreto nº 38 969, de 27/10/52, Lisboa, Imprensa Nacional, *Diário do Governo* nº 241, pp. 1084-1095
 - 29) Decreto-Lei nº 35/90, de 25/01, Lisboa, Imprensa Nacional, *Diário da República* I Série nº21, pp350-353
 - 30) Veja-se o artigo 6º do D.L. nº 538/79, de 31 de Dezembro; o artigo 6º do D.L. 301/84, de 7/9; e a redacção dada ao artigo 6º do mesmo Decreto-Lei pelo artº 2º do Decreto-Lei 243/87, de 15 de Junho.
 - 31) Decreto-Lei nº 42 994, de 28/5; Lisboa, Imprensa Nacional, *Diário do Governo* I Série nº 125, pp.1271-1278
 - 32) Decreto nº 43 323, de 17/11/960, Lisboa, Imprensa Nacional, *Diário do Governo* I Série, de 17/11/960, p. 2460
 - 33) Decreto nº 45 832, de 25/7/64, Lisboa, Imprensa Nacional, *Diário do Governo* I Série nº 174, pp. 931-932
 - 34) Decreto nº 177/71, de 30/4, Lisboa, Imprensa Nacional, *Diário do Governo* I Série, nº 101, pp. 620-624
 - 35) Lisboa, Imprensa Nacional, *Diário da República* nº 264, II Série, pp. 7997-8001
 - 36) Decreto-Lei nº 174/77, de 2/5, Lisboa, Imprensa Nacional, *Diário da República*, I Série
 - 37) Decreto-Lei nº 84/78, de 2/5
 - 38) Ver CERI/OCDE (1983): *Sistema de Educação Especial em Portugal*, ME, Lisboa, pp. 51-55
 - 39) Decreto-Lei nº 14/81
 - 40) Despacho de 7/9/83
 - 41) Publicado no DR II Série, nº 217, de 20/9/85, p.8838

- 42) Entre eles, o 29/EBS/86, DR II Série, nº 169, de 25/7/86; o 19 SERE/88, DR II Série nº 155, de 7/7/88 (republicação por erros na primeira publicação)
- 43) DR II Série, nº 177, de 30/7/93, Suplemento, pp. 8104 - (6) a 8104 - (7)
- 44) Publicado no DR II Série, de 17/8/88, pp. 7430-7431
- 45) Despacho 25/SERE/SEAM/88, DR II Série nº 177, de 2/8/88, pp. 6940-6942
- 46) DR. II Série nº 244, de 23/10/91, p. 10 602
- 47) DR II Série nº 244, de 23/10/91, p. 10 598- 10 601
- 48) DR II Série, nº 140, Suplemento, pp. 2908 - (2) a 2908 - (4)
- 49) DR I Série - B, nº 214, de 15/9/94
- 50) DR II Série nº 177, de 30/7/93, Suplemento, pp. 8104 - (6) a (7)
- 51) DR II Série nº 177, de 1/8/96, pp. 10 719-10 720
- 52) DR II Série nº 140, de 19/6/96, pp. 8120-8123
- 53) Decreto-Lei 45 832, de 25/7/64
- 54) Decreto-Lei nº 45/73, de 12/2
- 55) Despacho 25/SERE/SEAM/88, DR II Série nº 177, de 2/8/88, pp. 6940-6942
- 56) ASSOCIAÇÃO DOS DEFICIENTES DAS FORÇAS ARMADAS (ADFA), 1996: As Barreiras Invisíveis da Integração - Projecto «Barreiras Culturais da Integração dos Deficientes», Lisboa, Edição da ADFA
- 57) Bénard da Costa (1981, p. 30) utiliza o termo «geográfica», citando Posternack e Soder.
- 58) Bénard da Costa (1981, p. 30 utiliza o termo «social», citando Posternack e Soder.

Anexos

Inquérito sobre a integração de crianças com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular - ensino básico

Este questionário destina-se a um trabalho de investigação a realizar pela Professora Maria da Conceição Ferreira, da Equipa de Educação Especial de Bragança, no âmbito do CESE em Metodologia e Supervisão da Formação de Professores que decorre na ESE de Bragança. Pretendemos inquirir os professores sobre **as práticas e efeitos da integração de crianças com necessidades educativas especiais (NEE)** no ensino Regular.

O inquérito é absolutamente confidencial e não necessita de ser assinado podendo-o ser caso o professor o queira.

No entanto, a situação profissional de cada professor respondente é necessária à investigação.

Responda, pois, com sinceridade. MUITO OBRIGADA.

1. Situação do Professor

- 1.1. Tem crianças com NEE integradas na sua sala? **SIM** ☐ **NÃO** ☐
- 1.2. Se respondeu sim, responda ainda às questões 1.2.1 e 1.2.2.. Se respondeu não passe às questões do ponto 2.
- 1.2.1. A escola onde trabalha tem apoio assíduo (dois dias por semana no mínimo), por parte de um professor da Equipa de Educação Especial? **SIM** ☐ **NÃO** ☐
- 1.2.2. No caso de ter respondido sim, responda ainda: esse professor é especializado? **SIM** ☐ **NÃO** ☐

2. Integração de crianças com NEE no ensino regular

- 2.1. Concorde com a integração de crianças com NEE no ensino regular como melhor forma de educar essas crianças? (Coloque um X à esquerda da alínea ou alíneas que corresponderem à sua opinião)
- ☐ a) Sim, para todas as crianças com qualquer dificuldade e/ou deficiência;
- ☐ b) Não para todas as crianças com qualquer dificuldade e/ou deficiência;
- ☐ c) Sim para todas as crianças com dificuldade e/ou deficiência excepto deficientes mentais profundos;
- ☐ d) Sim para todas as crianças com dificuldade e/ou deficiência excepto crianças deficientes mentais profundas e severas;
- ☐ e) Sim para todas as crianças com dificuldade e/ou deficiência excepto crianças deficientes mentais profundas e severas, deficientes motores dependentes, cegos e surdos;
- ☐ f) Sim, apenas para crianças com dificuldades de aprendizagem ligeiras
- 2.2. No caso de nenhuma das alíneas anteriores exprimir o seu pensamento a este respeito, enuncie a sua opinião na linha que segue
-

3. Formas de integração de crianças com NEE no ensino regular.

Responda no caso de ter crianças integradas na sua sala:

- 1) no presente ano lectivo ☐
- 2) ou de as ter tido em anos anteriores ☐
- 3.1. **As crianças integradas na sua sala são apoiadas numa ou nas seguintes formas** (indicar aquela ou aquelas que são praticadas para os seus alunos)
- ☐ 3.1.1 Integração total e exclusiva na sala de aula, sem apoio do professor da Equipa de Educação Especial;

- ☐ 3.1.2. Integração total e exclusiva na sala de aula, com apoio do professor da Equipa;
- ☐ 3.1.3. Integração total na sala de aula, complementada com apoio específico em sala de recursos própria (sala de apoio);
- ☐ 3.1.4. Integração total na sala de aula com currículo adaptado e sem apoio de professor da Equipa de Educação Especial;
- ☐ 3.1.5. Integração total na sala de aula com currículo adaptado, com apoio de professor da Equipa de Educação Especial;
- ☐ 3.1.6. Integração total na sala de aula com currículo adaptado, e com alternância entre sala de recursos própria e sala do ensino regular;
- ☐ 3.1.7. Integração parcial em actividades do currículo normal, mais currículo alternativo na sala de recursos própria;
- ☐ 3.1.8. Integração parcial em actividades de índole social, mais currículo alternativo em sala de apoio permanente.
- ☐ 3.1.9. Outras.Quais? _____

4. Processos e Práticas Organizativas (indicar aquele ou aqueles que são ou que foram praticados para os seus alunos)

- ☐ 4.1. Todas as crianças que não têm sucesso no currículo normal são objecto de um plano educativo individual;
- ☐ 4.2. Das crianças que não têm sucesso no currículo educativo normal só são objecto de um plano educativo individual aquelas que revelam maiores dificuldades;
- ☐ 4.3. Todas as crianças que não atingem o currículo normal por grandes dificuldades numa determinada área são objecto de um programa educativo individual;
- ☐ 4.4. Todas as crianças que, de nenhuma forma, atingem o currículo do regime educativo comum são objecto de um currículo alternativo.

5. Utilidade da integração (responda colocando um V (verdadeiro) ou F (falso) no quadrado à esquerda das afirmações que melhor exprimirem o seu pensamento)

- ☐ 5.1. A integração das crianças com NEE permite melhorar as oportunidades educativas oferecidas a cada criança com dificuldades e/ou deficiente e não prejudica as outras crianças;
- ☐ 5.2. A integração das crianças com NEE permite melhorar as oportunidades educativas oferecidas a cada criança com dificuldades e/ou deficiente mas prejudica as oportunidades das outras crianças;
- ☐ 5.3. A integração de crianças com NEE representa um processo de construção da igualdade de oportunidades para todos os alunos e de

melhoria da solidariedade entre crianças de estratos sociais diferentes;

- ☐ 5.4. A integração de crianças com NEE na escola não realiza a igualdade de oportunidades nem implica mais solidariedade entre as crianças.

6. Utilidade dos currículos alternativos e adaptados (responda a cada uma das afirmações em termos de verdadeiro (V) ou falso (F), em sua opinião, claro).

- ☐ 6.1. O currículo adaptado foi uma estratégia eficaz no desenvolvimento individual das crianças e na individualização do ensino;
- ☐ 6.2. O currículo alternativo foi uma estratégia de demonstração da educabilidade da criança.

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO

Títulos publicados:

- 1 • **A agricultura nos distritos de Bragança e Vila Real**
Francisco José Terroso Cepeda – 1985
- 2 • **Política económica francesa**
Francisco José Terroso Cepeda – 1985
- 3 • **A educação e o ensino no 1º quartel do século XX**
José Rodrigues Monteiro e Maria Helena Lopes Fernandes – 1985
- 4 • **Trás-os-Montes nos finais do século XVIII: alguns aspectos económico-sociais**
José Manuel Amado Mendes – 1985
- 5 • **O pensamento económico de Lord Keynes**
Francisco José Terroso Cepeda – 1986
- 6 • **O conceito de educação na obra do Abade de Baçal**
José Rodrigues Monteiro – 1986
- 7 • **Temas diversos – economia e desenvolvimento regional**
Joaquim Lima Pereira – 1987
- 8 • **Estudo de melhoramento do prado de aveia**
Tjarda de Koe – 1988
- 9 • **Flora e vegetação da bacia superior do rio Sabor no Parque Natural de Montesinho**
Tjarda de Koe – 1988
- 10 • **Estudo do apuramento e enriquecimento de um pré-concentrado de estanho tungsténio**
Arnaldo Manuel da Silva Lopes dos Santos – 1988
- 11 • **Sondas de neutrões e de raios Gama**
Tomás d'Aquino Freitas Rosa de Figueiredo – 1988
- 12 • **A descontinuidade entre a escrita e a oralidade na aprendizagem**
Raul Iturra – 1989
- 13 • **Absorção química em borbulhadores gás-líquido**
João Alberto Sobrinho Teixeira – 1990

-
- 14 · **Financiamento do ensino superior no Brasil – reflexões sobre fontes alternativas de recursos**
Victor Meyer Jr. – 1991
 - 15 · **Liberalidade régia em Portugal nos finais da idade média**
Vitor Fernando Silva Simões Alves – 1991
 - 16 · **Educação e loucura**
José Manuel Rodrigues Alves – 1991
 - 17 · **Emigrantes regressados e desenvolvimento no Nordeste Interior Português**
Francisco José Terroso Cepeda – 1991
 - 18 · **Dispersão em escoamento gás-líquido**
João Alberto Sobrinho Teixeira – 1991
 - 19 · **O regime térmico de um luvissolo na Quinta de Santa Apolónia**
Tomás d'Aquino F. R. de Figueiredo - 1993
 - 20 · **Conferências em nutrição animal**
Carlos Alberto Sequeira - 1993
 - 21 · **Bref aperçu de l'histoire de France – des origines à la fin du II^e empire**
João Sérgio de Pina Carvalho Sousa – 1994
 - 22 · **Preparação, realização e análise / avaliação do ensino em Educação Física no Primeiro Ciclo do Ensino Básico**
João do Nascimento Quina – 1994
 - 23 · **A pragmática narrativa e o confronto de estéticas em *Contos de Eça de Queirós***
Henriqueta Maria de Almeida Gonçalves – 1994
 - 24 · **“Jesus” de Miguel Torga: análise e proposta didáctica**
Maria da Assunção Fernandes Morais Monteiro – 1994
 - 25 · **Caracterização e classificação etnológica dos ovinos churros portugueses**
Alfredo Jorge Costa Teixeira – 1994
 - 26 · **Hidrogeologia de dois importantes aquíferos (Cova de Lua, Sabariz) do maciço polimetamórfico de Bragança**
Luís Filipe Pires Fernandes – 1996

-
- 27 • **Micorrização in vitro de plantas micropropagadas de castanheiro (*Castanea sativa* Mill)**
Anabela Martins – 1997
- 28 • **Emigração portuguesa: um fenómeno estrutural**
Francisco José Terroso Cepeda – 1995
- 29 • **Lameiros de Trás-os-Montes: perspectivas de futuro para estas pastagens de montanha**
Jaime Maldonado Pires; Pedro Aguiar Pinto; Nuno Tavares Moreira – 1994
- 30 • **A satisfação / insatisfação docente**
Francisco Cordeiro Alves – 1994
- 31 • **O subsistema pecuário de bovinicultura na área do Parque Natural de Montesinho**
Jaime Maldonado Pires; Nuno Tavares Moreira – 1995
- 32 • **A terra e a mudança – reprodução social e património fundiário na Terra Fria Transmontana**
Orlando Afonso Rodrigues – 1998
- 33 • **Desenvolvimento motor: indicadores bioculturais e somáticos do rendimento motor de crianças de 5/6 anos**
Vítor Pires Lopes – 1998
- 34 • **Estudo da influência do conhecimento prévio de alunos portugueses na compreensão de um texto em língua inglesa**
Francisco Mário da Rocha – 1998
- 35 • **La crise de Mai 68 en France**
João Sérgio de Pina Carvalho Sousa – 1999
- 36 • **Linguagem, psicanálise e educação: uma perspectiva à luz da teoria lacaniana**
José Manuel Rodrigues Alves
- 37 • **Contributos para um estudo das funções da tecnologia vídeo no ensino**
Francisco Cordeiro Alves – 1998
- 38 • **Sistemas agrários e melhoramento dos bovinos de raça Mirandesa**
Fernando Jorge Ruivo de Sousa – 1998

-
- 39 · **Enclaves de clima Cfs no Alto Portugal – a difusa transição entre a Ibéria Húmida e a Ibéria Seca**
Ário Lobo Azevedo; Dionísio Afonso Gonçalves; Rui
Manuel Almeida Machado – 1995
- 40 · **Desenvolvimento agrário na Terra Fria – condicionantes e perspectivas**
Duarte Rodrigues Pires – 1998
- 41 · **A construção do planalto transmontano – Baçal, uma aldeia do planalto**
Luísa Genésio – 1999
- 42 · **Antologia epistolográfica de autores dos sécs. XIX-XX**
Lurdes Cameirão – 1999
- 43 · **Teixeira de Pascoaes e o projecto cultural da “Renascença Portuguesa”**
Lurdes Cameirão – 2000
- 44 · **Descargas atmosféricas – sistemas de protecção**
Joaquim Tavares da Silva
- 45 · **Redes de terra – princípios de concepção e de realização**
Joaquim Tavares da Silva
- 46 · **O sistema tradicional de exploração de ovinos em Bragança**
Carlos Barbosa – 2000
- 47 · **Eficiência de utilização do azoto pelas plantas**
Manuel Ângelo Rodrigues, João Filipe Coutinho – 2000
- 48 · **Elementos de física e mecânica aplicada**
João Alberto Sobrinho Teixeira
- 49 · **A Escola Preparatória Portuguesa – Uma abordagem organizacional**
Henrique da Costa Ferreira – 2002
- 50 · **Agro-ecological characterization of N. E. Portugal with special reference to potato cropping**
T. C. Ferreira, M. K. V. Carr, D. A. Gonçalves – 1996
- 51 · **A participação dos professores na direcção da Escola Secundária, entre 1926 e 1986**
Henrique da Costa Ferreira – 2002

-
- 52 - A evolução da Escola Preparatória – o conceito e componentes curriculares**
Henrique da Costa Ferreira – 2003
- 53 - O Homem e a biodiversidade (ontem, hoje... amanhã)**
António Réffega – 1997
- 54 - Conservação, uso sustentável do solo e agricultura tropical**
António Réffega – 1997
- 55 - A teoria piagetiana da equilibração e as suas consequências educacionais**
Henrique da Costa Ferreira – 2003
- 56 - Resíduos com interesse agrícola - Evolução de parâmetros de compostagem**
Luís Manuel da Cunha Santos – 2001
- 57 - A dimensão preocupacional dos professores**
Francisco dos Anjos Cordeiro Alves – 2001
- 58 - Análise não-linear do comportamento termo-mecânico de componentes em aço sujeitas ao fogo**
Elza M. M. Fonseca e Paulo M. M. Vila Real – 2002
- 59 - Futebol - referências sobre a organização do jogo**
João do Nascimento Quina – 2001
- 60 - Processos de cozedura em cerâmica**
Helena Canotilho – 2003
- 61 - Labirintos da escrita/labirintos da natureza em "As Terras do Risco" de Agustina de Bessa-Luís**
Helena Genésio – 2002
- 62 - A construção da escola inclusiva - um estudo sobre a escola em Bragança**
Maria da Conceição Ferreira – 2003