

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação

Escola Inclusiva: *utopias e concepções psicopedagógicas*

Um estudo empírico sobre as percepções do trabalho docente no contexto da escola inclusiva - integração dos discentes com problemas de aprendizagem e concretização do processo ensino-aprendizagem.

Jennifer Alejandra Sérgio da Silva
Coimbra - 2003

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação

Escola Inclusiva: *utopias e concepções psicopedagógicas*

Um estudo empírico sobre as percepções do trabalho docente no contexto da escola inclusiva - integração dos discentes com problemas de aprendizagem e concretização do processo ensino-aprendizagem.

Jennifer Alejandra Sérgio da Silva
Coimbra - 2003

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Psicologia da Educação, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, pela mestranda Jennifer Alejandra Sérgio da Silva, sob a orientação da Professora Doutora Maria Isabel Ferraz Festas

«As escolas são instituições complexas onde, às vezes, contraditoriamente, muito se concentra de expectativas, de esperanças, de apostas, mesmo de exigências, de esforços, rotinas, cansaços, tédios, estímulos, bloqueios, crescimentos, medos, violências, alegrias, etc. Cadinho de tantas orientações, de tantas representações e sentimentos, a escola tem sido, desde há muito, objecto de análises ou de descrições mais ou menos agudas e pertinentes, outras vezes romanizadas ou desencantadas e pessimistas ou poéticas...».

Luísa Cortesão

(Rodrigues, D. (org.), 2001, p. 51)

À minha mãe, pelo encorajamento, solidariedade e apoio que me prestou na realização deste Curso de Mestrado.

Agradecimentos

Do período incipiente e nebuloso com que nos deparámos no início da concretização de um trabalho desta índole, encontramos-nos num momento crucialmente importante, uma vez que foram atingidos os objectivos previamente estabelecidos, bem como colmatadas as dificuldades surgidas ao longo desta intensa caminhada feita pela descoberta. Assim, é com grande satisfação que apresentamos esta dissertação de mestrado, fruto de um desafio e trabalho de enriquecimento pessoal que nos proporcionou um enorme investimento pessoal, social e cultural na sua prossecução.

Na concretização deste projecto, que perdurou aproximadamente dois anos, não podemos deixar de dirigir um agradecimento especial à Professora Doutora Maria Isabel Ferraz Festas, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, que com a maior atenção e complacência dispensou orientação científica e se disponibilizou, com toda a simpatia e contumácia, a prestar todo o apoio necessário na sabedoria dos seus conselhos, tanto nos momentos de maior entusiasmo e produtividade, quanto nos impasses e dificuldades sentidas. E pelo facto da mestranda ter vivido nos Açores nestes dois últimos anos, foram inúmeras as dificuldades e os entraves, devido à precária disponibilidade de informação actualizada por parte das Bibliotecas. Porém, com o apoio recebido a todos os níveis, as dificuldades e obstáculos foram sempre superados.

O nosso profundo agradecimento à colaboração concedida pelas várias instituições que facultaram informações e dados, destacando o contributo dado por colegas docentes que compartilharam as suas experiências, os problemas e opiniões sobre a temática em estudo. Só assim foi possível auferir elementos informativos que possibilitaram concretizar a pesquisa e a síntese que se traduz neste trabalho. Neste sentido, não podemos deixar de nomear as escolas EBI/Secundária de São Roque do Pico, a EBI/Secundária da Madalena do Pico e a EBI/Secundária das Lajes do Pico, bem como os respectivos Conselhos Executivos que prestaram todo o apoio e ajuda no que lhes foi solicitado.

Convém também destacar o contributo prestado por todos os funcionários das Bibliotecas onde foram efectuadas pesquisas para este trabalho, nomeadamente na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, na Universidade de Aveiro e nas Bibliotecas Municipais das cidades da Horta, de Aveiro e de Coimbra.

Uma palavra de apreço é de dar também a todos os colegas de trabalho das duas escolas onde a mestranda desta dissertação leccionou nestes dois últimos anos, EBI/Secundária de S. Roque e EBI/Secundária da Madalena, na ilha do Pico, Açores, que com grande receptividade colaboraram neste trabalho, destacando as professoras Augusta Fava, Amália Dias, Carla Silvestre, Maria José Barroso e Marisa Peça que ajudaram a levar a cabo as entrevistas e a análise das mesmas. A estas colegas, o profundo reconhecimento pelo apoio e espírito de colaboração que sempre demonstraram.

Não podemos deixar também de salientar a Professora Doutora Ana Paula Couceiro e Professora Doutora Maria Isabel Ferraz Festas pelo contributo precioso que prestaram aquando a elaboração da base de dados.

Também a todos os professores que cooperaram na componente curricular do curso de Mestrado, por terem partilhado experiências e aprendizagens, o nosso Obrigado.

Por último, mas não com menor apreço, agradecemos aos familiares, amigos e colegas da mestranda pela compreensão, tolerância, encorajamento, solidariedade e apoio que em momento algum deixaram de prestar.

A todos os que directa e indirectamente nos ajudaram a concretizar este trabalho expressamos a nossa gratidão e o nosso afecto, pela compreensão, incitamento e disponibilidade.

Coimbra, 31 de Janeiro de 2003

Índice

Introdução	11
------------------	----

Parte I

(Enquadramento teórico)

Capítulo I - O Insucesso Escolar

1.1 Insucesso escolar – explanação do conceito	18
1.2 O Insucesso Escolar em Portugal: persistência e gravidade do fenómeno	20
1.3 Comportamento do aluno com insucesso escolar	24
1.4 Factores relacionados com o insucesso escolar	27
1.4.1 Factores sócio-económicos e culturais.....	29
1.4.2 Factores ligados à escola	31
1.5 Promoção prática do Sucesso Educativo	33
1.5.1 Actuações pedagógicas susceptíveis de minimizar o insucesso escolar:	
1.5.1.1 O papel da Escola e dos Professores.....	35
1.5.1.2 O papel dos pais	40

Capítulo II - A problemática do Abandono escolar

2.1 O abandono escolar em Portugal	44
2.2 Causas do abandono escolar	48
2.3 Perfil dos alunos em risco de abandono escolar	49

Capítulo III - A Escola Inclusiva

3.1 A escola de hoje – <i>uma escola de todos e para todos</i>	53
3.2 A evolução da <i>escola inclusiva</i> em Portugal	60
3.3 Escola inclusiva: consequências e incongruências	64
3.4 O trabalho docente no contexto da escola inclusiva	68
3.5 Escola Inclusiva – uma pedagogia de aprendizagem	75
3.6 A avaliação na escola inclusiva	78

Capítulo IV - Formas de Integração

4.1 Apoios à aprendizagem curricular e práticas educativas.....	83
4.1.1 Apoio específico disciplinar e Apoio genérico transdisciplinar	87
4.1.2 Apoio especializado – Educação Especial	90
4.1.3 Apoio Alternativo – Currículos Alternativos	94
4.2 Profij	98

Parte II

(Estudo Empírico – do problema aos resultados)

Capítulo V – Estudo Empírico

5. Tipo de Investigação	105
5.1 Equação e delimitação do problema	
5.1.1 Objectivos gerais do estudo	106
5.2 Metodologia	
5.2.1 Amostra	108
5.2.2 Instrumentos	117
5.2.3 Procedimentos	118
5.3 Apresentação e análise dos resultados	
5.3.1 Análise descritiva	120
5.3.2 Análise de correspondência múltipla	140
5.4 Síntese e sucinta discussão dos resultados	166
Conclusão	191
Bibliografia	198
Anexos	206

Introdução

Esta dissertação é fruto do trabalho final do curso de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Psicologia da Educação, curso promovido pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Em todo o trabalho há uma reflexão actual e global da realidade escolar, sobretudo no que concerne ao trabalho desempenhado pela classe docente nas instituições escolares públicas que ministram o ensino básico, ou a escolaridade obrigatória. Reconhecendo-se a importância da acção dos agentes educativos, procurar-se-á saber quais são as dificuldades e os problemas enfrentados pelos professores no contexto da *escola inclusiva* e o que é que poderá ser feito para colmatar e ultrapassar esses mesmos problemas.

Actualmente, os problemas psicológicos, afectivos e sociais que rodeiam o professor fazem com que seja urgente que ele tenha à sua disposição instrumentos concretos que o equipem para a enorme luta que tem de enfrentar no dia a dia da sua profissão. Os professores precisam de acreditar nas suas potencialidades e nas dos seus alunos e que é possível contribuir para a emancipação e crescimento dos alunos, se para tal souberem utilizar e rentabilizar os recursos oferecidos pela Escola e pelo actual Sistema de Ensino. É também necessário que haja, da parte dos professores, uma consciencialização e reflexão da sua prática docente e que haja, simultaneamente, o conhecimento de práticas profissionais que os auxiliem na sua actuação e intervenção. Porém, na realidade, e como veremos, nem todos partilham deste optimismo pedagógico e, sobretudo os professores com mais tempo de leccionação, não aderem facilmente à mudança. São muitos os que estão desiludidos com a escola, com o seu funcionamento e com a nova geração e que têm dificuldades em actuar quando surgem situações contingentes, nomeadamente ligadas ao *insucesso escolar* e ao *abandono escolar*.

Este trabalho circunscreve, assim, a actual realidade escolar e incide, essencialmente, nos problemas que se deparam diariamente aos professores, sobretudo problemas ligados à inclusão escolar, indisciplina e que geram, por sua vez, o insucesso escolar. São apresentadas, em simultâneo, algumas possíveis formas de integração dos alunos que manifestam características

cognitivas e de aprendizagem peculiares e especiais e que não conseguem atingir o tão esperado sucesso no ensino considerado regular. Estes alunos são, geralmente, alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e porque apresentam problemas e dificuldades de aprendizagem exigem *«uma atenção mais específica e uma gama de recursos educativos diferentes daqueles necessários para os seus companheiros da mesma idade»* (Marchasi e Martin, 1990, p.19).

Muitos são os que lamentam o facto de a escolaridade básica obrigatória privilegiar a quantidade de alunos que deverá obter a escolaridade obrigatória, em detrimento da qualidade do ensino. Não esquecer que a Lei de Bases do Sistema Educativo define o ensino básico como universal e obrigatório, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. Porém, nem todos conseguem, nos parâmetros do ensino regular, alcançar essa formação, pelo que cabe aos professores saber integrar esses alunos com dificuldades e problemas em turmas com currículos apropriados.

Segundo a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, aprovada pela Conferência Mundial de Jomtien, em Março de 1990, *«a diversidade, a complexidade e a permanente evolução das necessidades de educação básica exigem o alargamento e a constante redefinição do âmbito da educação básica, de modo que as necessidades básicas, que são diferentes, sejam satisfeitas através de um leque diversificado de ofertas de formação (...) desde que os programas alternativos tenham os mesmos níveis dos do sistema escolar e sejam devidamente apoiados»*.

Numa escola caracterizada pelo elevado grau de heterogeneidade sócio-cultural, em que os interesses, as motivações e as capacidades de aprendizagem dos alunos são muito diferenciados, os estabelecimentos de ensino deverão reunir condições para o desenvolvimento de pedagogias diferenciadas, adequando a estratégia pedagógica às necessidades de cada aluno ou grupo de alunos, procurando, desse modo, equilibrar as diferenças através da diversificação das ofertas educativas e de formação.

É neste contexto que surgem saídas como os currículos alternativos, cursos de Profij (cursos profissionais direccionados para jovens que visam impedir o abandono escolar e diminuir o insucesso escolar), salas de apoio educativo, apoio de NEE ... e cabe, aos professores, prestar

o seu melhor contributo no sentido de saber encaminhar devidamente esses alunos e dar-lhes, simultaneamente, o devido apoio. Porém, a formação inicial dos cursos de ensino (formação de professores) não contém, na sua maioria, a formação/informação de como resolver situações deste tipo. São, assim, muitos os professores que dizem não saber como agir nestas situações e dizem não estar preparados para lidar com alunos com necessidades educativas específicas. E se há quem adquira, no estágio, algumas noções a este respeito, muitos são os professores, mesmo já vinculados, que não fizeram estágio e que na resolução de determinados problemas agem consoante as suas concepções pessoais (e que muitas vezes não são as mais correctas).

Pretende-se com este trabalho, também, dar a conhecer atitudes e recursos susceptíveis de ajudar o professor a fomentar o êxito nos seus alunos, porque nos parece necessário que todos os professores tenham a possibilidade de melhorar a sua actuação e saber como e para onde encaminhar alunos com dificuldades e problemas específicos de aprendizagem. São também apresentadas algumas sugestões de estratégias práticas a que o educador pode recorrer a fim de promover experiências de aprendizagem.

Aprender a ser professor e aprender a gostar de ser professor são tarefas por vezes difíceis e pouco praticadas, quer na formação inicial, quer na formação contínua. O importante é saber contornar as situações menos desejáveis em vez de nos acomodarmos a elas, tentando culpar sistematicamente os outros. É importante que os professores gostem daquilo que fazem: dos seus alunos e o de ser professores. Quando desconhecem determinada realidade, deverão procurar ser autodidactas e obter informações junto de profissionais integrados nessa realidade. Se há uma considerável falta de compreensão e uma apreciável ausência de informação correcta num determinado domínio, se surgem dúvidas que, por exemplo, afectam as crianças com problemas e dificulta o processo de compreensão e aceitação destas crianças por parte dos restantes membros de uma comunidade, é de notar que todas as concepções incorrectas e todos os mitos existentes só podem ser ultrapassados através do conhecimento. E é só através do conhecimento que será possível mudar as atitudes, fazendo com que os educadores se sintam menos apreensivos quando têm de ensinar alunos com dificuldades específicas.

Esta dissertação encontra-se organizada em duas partes: a primeira trata dos enquadramentos teóricos do problema em estudo e a segunda engloba o estudo empírico, a respectiva apresentação e análise dos resultados obtidos.

Nos enquadramentos teóricos do problema, na parte I, começamos por focar a problemática do Insucesso Escolar – primeiro capítulo. Fazemos uma sucinta explanação do conceito «Insucesso Escolar» e, de seguida, abordamos este problema no contexto do sistema escolar português. São também focados os indicadores e as consequências do insucesso escolar, sendo feitas referências ao comportamento do aluno que manifesta insucesso. Para permitir uma melhor compreensão deste fenómeno, são apresentadas as principais causas que fomentam o insucesso escolar e alguns tipos de actuações pedagógicas susceptíveis de minimizar o problema, promovendo, na *praxis*, o Sucesso Educativo, mostrando-se o papel que a *Escola*, os *Professores* e os *Pais* deverão desempenhar na resolução do problema.

No segundo capítulo - A problemática do abandono escolar – abordamos o actual problema do abandono escolar em Portugal, focando as causas/motivos que levam, geralmente, os alunos a abandonar a escola, mesmo antes do cumprimento da escolaridade obrigatória. É também feita uma sucinta referência ao perfil dos alunos em risco de abandono escolar.

No capítulo terceiro - A Escola Inclusiva – faz-se a contextualização e uma abordagem genérica do que é a *Escola Inclusiva*. De seguida, é feita uma breve apresentação da perspectiva histórica da *escola inclusiva* em Portugal e são apresentadas as consequências e incongruências deste modelo de escola. São também referenciados aspectos que dizem respeito às concepções e percepções pedagógicas, ou seja, à forma como os professores perspectivam a escola inclusiva. Veremos que a construção de uma escola inclusiva exige um grande esforço e colaboração de todos os envolvidos, sendo o sucesso escolar reconhecido como possível se forem utilizados processos eficazes de ensino e de aprendizagem. E neste contexto, faz-se uma sucinta referência à necessidade dos professores serem devidamente formados para que possam actuar e resolver os problemas que surgem no seio da escola inclusiva. No que concerne à aprendizagem dos alunos, veremos que a escola inclusiva privilegia uma pedagogia de aprendizagem centrada nas

características individuais do aluno. Para finalizar este capítulo, falaremos de como se deve avaliar no seio da escola inclusiva e qual é a importância da avaliação.

No quarto capítulo fazemos referência às *Formas de Integração* existentes para apoiar e possibilitar a aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades na compreensão, aquisição e aplicação de conhecimentos. São sucintamente referidos os tipos de apoios existentes e os contextos em que cada um poderá e deverá ser adoptado e aplicado. Falaremos assim do *Apoio específico disciplinar* e do *Apoio genérico transdisciplinar*, do *Apoio especializado* (Educação Especial) e do *Apoio alternativo* (Currículos Alternativos).

Para integrar alunos que apresentem dificuldades, insucesso escolar e que estejam em risco de abandonar a escola, na região autónoma dos Açores existe um Programa Formativo de Inserção de jovens, designados por *Profij*, que visa permitir ao aluno concluir a escolaridade obrigatória, conjugando o estudo com o trabalho. Neste quarto capítulo falaremos, também, em linhas gerais, das características e objectivos destes cursos de *Profij* e veremos como cursos desta natureza, a funcionar em escolas de ensino regular, poderão ser uma forma de integrar os alunos na escola, preparando-os para o campo profissional. Estes cursos têm um currículo escolar próprio e adaptam - se, como veremos, a alunos que apresentam problemas ligeiros relacionados com a aprendizagem e insucesso escolar.

Na segunda parte desta dissertação, efectuamos o Estudo Empírico direccionado à classe docente que lecciona no ensino básico (escolaridade obrigatória).

O método de recolha de informações utilizado foi a *entrevista* (que se articulou com o universo demográfico, histórico e sociocultural onde a investigação teve lugar) e foram entrevistados vinte e cinco professores das três escolas básicas integradas existentes na ilha do Pico, no arquipélago dos Açores, onde a mestranda leccionou nos últimos dois anos lectivos. Todos os professores entrevistados leccionam em escolas básicas integradas e têm nas suas turmas alunos que precisam de um apoio educativo.

Esta investigação de natureza empírica teve como base essas entrevistas, utilizando-se esta técnica de tratamento de informação para recolher informações de variada natureza, permitindo ao professor entrevistado alargar a sua resposta e focar outros aspectos considerados também pertinentes.

Confrontados com a escola inclusiva e com as novas realidades em termos educacionais, os professores entrevistados prestaram o seu testemunho e deram a sua opinião sobre a actual realidade escolar, enumerando as dificuldades com que diariamente se deparam.

Na conclusão, será feito o balanço dos resultados obtidos na investigação e iremos delinear, também, algumas ideias-chave relacionadas com as linhas temáticas abordadas ao longo de toda esta dissertação.

Este trabalho pretende ser, apenas e só, um mero estudo exploratório, sem pretensões de preceituário ou um conjunto de posições unidimensionais. Temos a consciência que as ideias e os factos relatados e produzidos não constituem um produto acabado, mas sim têm uma natureza provisória e contextual.

Este é, assim, o corolário de todo o trabalho que seguidamente apresentamos.

Parte I
(Enquadramento Teórico)

Capítulo I – O Insucesso Escolar

1.1 Insucesso Escolar - explanação do conceito

A problemática do insucesso escolar inscreve-se no contexto da Educação Escolar e aquele deve ser visto como um conceito relativo, para o qual não existe uma visão unitária na sua compreensão, uma vez que se trata de um fenómeno complexo, que pode ser analisado e abordado em diversas perspectivas, como veremos seguidamente. Assim, uma leitura explicativa do Insucesso Escolar tornar-se-ia *reductora* e *simplista*, pelo que se deve abordar o Insucesso Escolar como um conceito abrangente, até porque um aluno que manifeste insucesso na escola, tem geralmente outros insucessos/dificuldades exteriores à instituição. Se fossem só dificuldades no âmbito escolar, possivelmente seria possível minimizar, corrigir e ultrapassar essas dificuldades com o uso de métodos de ensino apropriados e um programa específico e adequado.

Por Insucesso Escolar deve entender-se a «*grande dificuldade que pode experimentar uma criança, com um nível de inteligência normal ou superior, para acompanhar naturalmente a formação escolar correspondente à sua idade*» (Muñiz, B.M., 1993, p. 9). Este é o insucesso institucionalmente considerado e, na prática, traduz-se pelas taxas de reprovação, abandono e repetência (Martins, A., 1991).

É preciso, porém, notar que qualquer aluno poderá sofrer regressões periódicas, dissipando alguns dos avanços já conseguidos. Assim, o fenómeno Insucesso Escolar não é redutível à sua visualização imediata, devendo ser tomado como algo complexo que resulta de disfuncionalidades presentes no indivíduo, escola e sociedade e ainda da forma como estas três entidades se articulam.

É natural que o aluno passe por confusões transitórias, que o tornam mais dependente, por vezes mais desordeiro e agressivo, menos capaz de suportar as pressões educativas, tornando-se menos receptivo a determinadas exigências, nomeadamente escolares. É também normal o facto de em determinados momentos do desenvolvimento físico e psíquico, o aluno manifestar descidas nas classificações escolares ou que surjam problemas em diversas áreas e/ou disciplinas, o que não justifica que este seja rotulado de disléxico, disortográfico, discalculico, conforme esses

problemas se manifestem na leitura, na escrita ou mesmo no cálculo. Essas regressões, desde que sejam periódicas, que se manifestam no desempenho escolar, podem fazer parte do desenvolvimento normal do aluno, não devendo neste caso, falar-se propriamente em insucesso escolar. Porém, se o insucesso se manifestar durável, aí já não estamos perante um caso esporádico: trata-se de uma norma de comportamento que exige um tratamento educativo adequado (Martins, A., 1991).

«*Existe contudo um outro tipo de insucesso escolar não facilmente quantificável mas provavelmente mais nefasto: referimo-nos à (des)adequação entre os conteúdos transmitidos na escola, as aspirações dos alunos e a não conjugação destes factores com as necessidades do sistema social (particularmente do sistema político, cultural e económico)*» (Martins, A., 1991, p.10).

Fala-se de *Insucesso* quando efectivamente não são conseguidos atingir determinados objectivos propostos, ou quando isso não acontece dentro de um tempo previsto e os alunos acabam por reprovar o ano ou mesmo, em situações extremas, por abandonar o ensino (Martins, A., 1991).

A nível etimológico a palavra *Insucesso* apresenta como sinónimos: “*mau resultado, falta de êxito, desastre, fracasso*” (*Dicionário Enciclopédico de Língua Portuguesa*, Publicações Alfa, 1992). Esta palavra provém da língua latina, da forma de acusativo singular *IN-SUCCESSU-M*, e significa: “*malogro, mau êxito, falta de sucesso que se desejava*” (*Novo Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa*, Fontinha, S.d.), sendo este termo referenciado por analogia ao termo *sucesso* (o seu antónimo).

Em Portugal não existe unanimidade semântica na definição do conceito *Insucesso Escolar*. Na designação deste conceito, Benavente reuniu em vários estudos diferentes termos para definirem esta realidade, nomeadamente *reprovações, atrasos, repetência, abandono, desperdício, desadaptação, desinteresse, desmotivação, alienação, fracasso, mau aproveitamento, mau rendimento e mau comportamento escolar*, concluindo que o vocabulário utilizado é muitas vezes de natureza moral (o insucesso visto como um mal) e, em geral, dramático - problema angustiante, doloroso, assustador (Costa A., Machado A.S e F.L ,1990).

Em termos gerais, as pessoas atribuem ao fenómeno *Insucesso Escolar* as seguintes significações: não atingir os objectivos pretendidos pelo aluno ou pelo professor, reprovação, más notas, mau aproveitamento das aulas, repetência, sentir-se inferior aos outros, ficar aquém das possibilidades e não aprender tudo ou o essencial para transitar de ano.

A polissemia semântica do Insucesso Escolar permite divergentes interpretações deste mesmo conceito. As opiniões dos membros do governo, investigadores, pais e alunos diferem na etiologia e na “intervenção” pelo valor que atribuem a este problema. Os professores, por exemplo, defendem que o insucesso escolar é o resultado de falta de bases, pré-requisitos, motivações, de capacidades dos alunos, ou mesmo do disfuncionamento das estruturas educativas, familiares e sociais. Para os pais e o público em geral, os professores são, geralmente, os responsáveis pelo insucesso escolar do aluno. É esta polissemia e este carácter complexo da definição do conceito de Insucesso Escolar que levam por vezes a uma utilização imprópria deste conceito que esconde diferentes atribuições e dificulta uma unanimidade de linguagens e semânticas (Medeiros, 1993).

Ao longo desta dissertação, em termos gerais, sempre que usamos o conceito «*Insucesso Escolar*» cingimo-nos somente ao contexto escolar e referimo-nos à *não concretização* do processo ensino-aprendizagem. Este conceito é também utilizado quando são focadas as dificuldades dos alunos em acompanhar naturalmente a formação escolar correspondente à sua idade. Essas dificuldades, indevidamente superadas, fomentam o insucesso escolar que, na prática, se traduz pela retenção/reprovação/repetência e, em certos casos, pelo abandono escolar.

1.2 Insucesso Escolar em Portugal: persistência e gravidade do fenómeno

«Com a taxa de ensino pré-primário muito baixa, com as percentagens ameaçadoras de insucesso escolar nos ensinos básico e secundário, apesar dos novos sistemas de avaliação, com a pobreza de recursos humanos e técnicos do ensino especial, com a vulnerável qualificação cognitiva e social dos cursos técnicos e dos programas de transição para a vida activa, com a impreparação científica e pedagógica assustadora de muitos cursos superiores, com cursos de formação profissional extremamente limitados na adaptabilidade à mudança tecnológica, com uma taxa de analfabetismo técnico e funcional crítica em termos de desenvolvimento económico, etc., o

panorama não é animador e a meta da democracia cognitiva não será certamente alcançada na próxima década» (Fonseca, V., 1999, p. 7).

O Insucesso Escolar é, actualmente, um assunto preocupante e é necessário que não só os professores como a opinião pública estejam bem conscientes da amplitude do problema do insucesso escolar no nosso país. As suas percentagens atingem todos os níveis sócio-culturais, aparecem nos vários graus de ensino e com incidências diferentes.

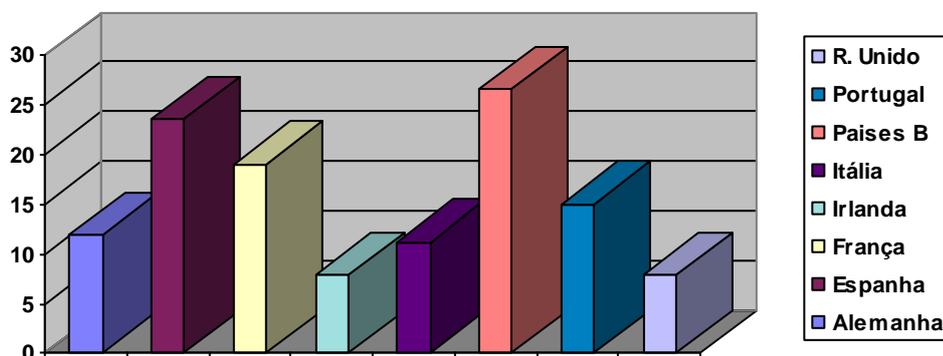
Várias justificações para a ocorrência do fenómeno insucessos escolares podem ser já previamente apontadas:

- Discrepância entre a cultura padrão valorizada pela escola e a cultura de que os alunos são portadores;
- Os professores vivem, muitas vezes, longe da escola onde leccionam, gastando nas deslocações as energias que deviam ser despendidas na escola, não lhes sobrando tempo e disponibilidade para atender os alunos fora do tempo de aula. É de notar que muitos trabalham contrariados, pois gostariam de exercer a sua função perto da sua área de residência.
- Alguns alunos, sobretudo das zonas rurais, têm trabalho extra-escolar, vivem longe da escola, não têm meios de transporte adequados, têm interesses divergentes dos escolares, e não têm grandes expectativas de futuro.

No nosso país, o insucesso escolar é um fenómeno inteiramente relacionado com as desigualdades regionais e mais incidente nos alunos provenientes de meios sócio-culturais desfavorecidos, evidenciando-se nos vários níveis de ensino, embora com maior incidência na separação dos dois ciclos de estudo (Cortesão L. & Torres, M.A, 1990).

Se eventualmente elaborarmos um esquema comparativo da **situação de Insucesso Escolar** em vários países da Europa, e tomarmos como ponto de referência a proporção de jovens que abandonaram o ensino secundário sem terem adquirido o diploma, concluiremos que em Portugal a taxa é bastante elevada.

GRÁFICO 1 - Proporção de jovens saídos do ensino secundário sem diploma



Fonte: ROOM, Graham *et al.* . **Politiques nationales de lutte contre l'exclusion sociale.** Primeiro relatório anual do Observatório. Comissão das Comunidades Europeias, DGV, Bruxelas, 1991.

É difícil apresentarmos valores exactos neste domínio, todavia podemos nos orientar por estes valores para chegarmos a algumas conclusões: «em países tão diferentes, quanto à estrutura do seu sistema educativo, como a República Federal da Alemanha, a França, o Reino Unido, a Espanha e a Itália, entre 70 000 e 100 000 jovens saem do sistema educativo sem qualquer qualificação profissional» (ANDRIEU, J. (1992). Relatório do Conselho Económico e Social da França. L'espace éducatif européen, p. 92).

No sistema português, o número exacto de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem é desconhecido, mas sabe-se que a taxa de insucesso escolar é talvez das mais altas dos países da União Europeia. Em 1988, cerca de 35 000 crianças foram repetentes no ensino primário e os números actuais são imprecisos, tendo em atenção o período experimental do novo sistema de educação. No ano lectivo 1994-1995, os valores de Insucesso Escolar difundidos pelo Ministério de Educação são bastante elevados, sobretudo no 7º ano de escolaridade, onde cerca de 19,4% dos alunos registaram insucesso (Almeida, A. N. *et al.*, 2001). Sabe-se também que tem vindo a reduzir o número de jovens repetentes no ensino secundário, estando na base deste fenómeno o facto de muitos alunos abandonarem o ensino após o cumprimento da

escolaridade obrigatória. De facto, são muitos os alunos, sobretudo os rapazes, que não têm grandes perspectivas na escola e que vêem o campo laboral como a única forma de garantirem, o quanto antes, a emancipação financeira (Fonseca, V., 1999).

O **Insucesso Escolar** é um problema central e constante da instituição escolar, da escola primária à universidade, com premissas e consequências diversas nos vários graus de ensino. É um problema *complexo e multifacetado*, tendo sido objecto de numerosos estudos e abordagens diversas. Este fenómeno atinge percentagens muito elevadas pelo que, de modo algum, podem ser passadas em silêncio. Por outro lado, é um **fenómeno constante** nos vários graus de ensino e presente nas instituições escolares de múltiplos países, incluindo Portugal. É um **fenómeno socialmente selectivo**, porque não atinge de igual modo os alunos dos diversos meios sociais, pois a maior incidência de insucesso escolar verifica-se nos meios proletários, urbanos ou rurais. Trata-se também de um **fenómeno cumulativo**, isto porque o aluno que repete um ano de escolaridade, tem mais possibilidades de tornar a repetir. Este princípio é revelado pelas estatísticas - nomeadamente em França, em que esta realidade se traduz na frase «*Qui redouble, redoublera*».

Além disso, o insucesso escolar é um **fenómeno precoce**, uma vez que aparece de forma intensa nos primeiros anos de escolaridade; assim o atesta a força com que o insucesso se verifica no ensino primário elementar e particularmente nos primeiros anos de escolaridade (Cortês, L. & Torres, M.A., 1990).

Conclui-se então que no estudo desta problemática pluri-abrangente do insucesso escolar, este conceito se torna relativo, polimorfo, e que só uma conceptualização sistémica, aberta e dinâmica das interfaces das abordagens de insucesso escolar integra a sua compreensão nos diferentes pontos do globo.

1.3 Comportamento do aluno com insucesso escolar

«A visão que cada um tem de si próprio e do mundo é profundamente marcada pelo sucesso e insucesso».

(Cortêsão, L. & Torres, M.A., 1990, p. 38)

O Insucesso Escolar tem efeitos subsequentes e reflecte-se institucionalmente, sobretudo em fenómenos de repetência e de abandono prematuro do sistema educativo. No aluno, o insucesso escolar causa-lhe, geralmente, o sentimento de frustração levando-o a alienar-se do mundo, ou a afirmar-se mediante actividades marginais e delinquentes. São muitos os casos em que os sentimentos de frustração e de falta de confiança em si mesmo se tornam tão intoleráveis que levam o aluno a procurar refúgio na droga e mesmo, em casos extremos, na morte. Há também casos em que o aluno tende a ocultar o seu medíocre rendimento escolar, procurando arranjar todo o tipo de justificações e desculpas, normalmente inadequadas à realidade. Parece não querer assumir as suas dificuldades, não procura soluções nem pede ajuda, tendo quase sempre atitudes e comportamentos negativos perante qualquer tipo de solicitação ou trabalho escolar (Cortêsão, L. & Torres, M.A., 1990).

Geralmente, *«a criança interioriza os insucessos, convence-se da sua incapacidade e fará cada vez menos esforços para avançar, acabará por achar “natural” o “ficar para trás”, não ter ambições em relação a estudos ulteriores, contentar-se em fazer aquilo de que “é capaz”»* (Benavente, 1976, p.36).

O comportamento destes alunos, em casa, caracteriza-se pela desorganização, preguiça, distração, irresponsabilidade e desinteresse. Eles sofrem de uma pressão ambiental, em que se imiscuem promessas, ameaças, castigos, sendo frequentes expressões do tipo: «se não estudas, não vêes televisão», «se tiveres positiva, recibes...». Muitos pais ainda investem em explicações particulares, mas quando de parte do aluno não há vontade, de nada valem essas explicações e acabam por ser uma perda de tempo e de dinheiro (Muñiz, B.M, 1993).

Há determinados comportamentos que, segundo os psicólogos, são típicos dos alunos que manifestam insucesso escolar. Assim, Elizabeth Munsterberg (Muñiz, B.M.,1993) enumera alguns desses comportamentos, com base num estudo que efectuou com crianças com idades compreendidas entre os seis e doze anos e concluiu que cada criança com indícios de insucesso escolar manifesta, pelo menos, dois ou três dos seguintes comportamentos:

- « 1. *Desassossego: hiperactividade, distração;*
- 2. *Pouca tolerância à frustração: incapacidade de aceitar com sucesso uma crítica, hipersensibilidade.*
- 3. *Irritabilidade: pouco controlo interior, impulsividade, birras.*
- 4. *Ansiedade: tensão, constrangimento.*
- 5. *Retraimento: passividade, apatia, depressão.*
- 6. *Agressividade: comportamento destrutivo, murros, mordidelas, pontapés.*
- 7. *Procura constante de atenção: absorvente, controlador, impertinente.*
- 8. *Rebeldia: desafio à autoridade, falta de cooperação.*
- 9. *Distúrbios somáticos: gestos nervosos, dores de cabeça, dores de estômago, tiques, chupar o dedo, tamborilar com os dedos, bater com os pés, puxar ou enrolar o cabelo.*
- 10. *Comportamento esquizóide: passar despercebido, falar sozinho, contacto desorganizado e fraco com a realidade, comportamento estranho.*
- 11. *Comportamento delinquente: roubar, provocar incêndios.*
- 12. *Autismo: incapacidade de relacionar-se com os outros, inconformista em último grau, procura da satisfação dos impulsos interiores chegando mesmo à rejeição do mundo exterior, inflexibilidade extrema, inadaptação, incapacidade de aprender pela experiência, falta de afecto, incapacidade de comunicar verbalmente» (Muñiz, B.M.,1993,pp.18-19).*

No mesmo trabalho, Elizabeth Munsterberg concluiu junto dos educadores que os comportamentos mais frequentes nos alunos que manifestam dificuldades de aprendizagem são: o desassossego e a hiperactividade. Com menos frequência, mas também evidente, verifica-se

nestes alunos uma fraca tolerância às frustrações, irascibilidade e ansiedade. Algumas chegam mesmo a ter comportamentos delinquentes.

São diferentes e controversas as reacções que um aluno tem ou poderá ter perante o insucesso escolar. Geralmente, quando o aluno se defronta perante um insucesso permanente, acaba por ter a atitude de indiferença às notas baixas e arranja justificações pouco válidas e convincentes para justificar essas notas. Evita sentimentos insuportáveis de frustração e impotência, precisamente para não sofrer.

No caso de subir nas classificações e de obter resultados satisfatórios, o aluno mostra-se triunfante e orgulhoso do trabalho que fez, dando a conhecer a todos o seu resultado. Sente-se vangloriado, rejeitando o insucesso. Muitos chegam mesmo a colocar a hipótese de virem a ser excelente alunos (Muñiz, B.M., 1993).

Há também alunos que não são indiferentes ao insucesso e sofrem bastante. Transportam *«um peso frustracional que se reflecte na família, no professor e no grupo dos seus companheiros. Este aspecto, para além de ser impregnado de tendências anti-sociais que se verificam mais tarde, converte-se num sentimento de autodesvalorização e autosubestimação que urge combater»* (Fonseca, V., 1999, p. 509).

Alguns estudos provam que há um vínculo significativo entre atitudes e o rendimento escolar: *«... os alunos que constróem uma atitude positiva da escola têm, igualmente, um melhor rendimento escolar quando comparados com os alunos que constróem uma atitude negativa; nos alunos em situação escolar normal, a atitude em relação à escola será mais positiva em comparação com os alunos em situação escolar difícil»* (Felgueiras, I., 1994, p. 80). Neste contexto, Ausubel considera que a aprendizagem só se realiza se, por parte do aluno, houver uma *«disposição para a aprendizagem significativa, isto é, uma disposição para levar a cabo um tratamento profundo da informação que pretende aprender, para estabelecer relações entre essa informação e aquilo que já sabe, para esclarecer e analisar, minuciosamente, os conceitos»* (Coll, C. et al., 2001, pp.32-33).

Assim, se o aluno não demonstrar interesse por aprender, se não estiver motivado, o processo de ensino-aprendizagem não se realizará.

Os alunos abrangidos pelo insucesso escolar deverão ser acompanhados por professores especializados, terapeutas, psicólogos ou médicos. Os diagnósticos feitos a estes alunos devem assegurar a obtenção e a captação de dados que ajudem determinar as áreas fortes e fracas do aluno, facilitando a tomada de decisões e de prescrições em termos educacionais. As áreas do diagnóstico devem circunscrever-se, em termos ideais, a diferentes técnicos e a diferentes tipos de informação: *Assistente Social* – informação sobre a vida familiar do aluno; *Neurologista* – investigação de eventuais disfunções; *Psicólogo* – Informações de testes (dados psicométricos); *professor especializado* – determinação do estilo de aprendizagem mais adequado e das áreas fortes e fracas do aluno, elaboração do PEI – programa educacional diferenciado (Fonseca, V., 1999).

1.4 Factores relacionados com o insucesso escolar

Na tentativa de resolver um determinado problema, muitos são os que optam por encontrar o culpado, pensando que assim o problema será minimizado. É fácil, por exemplo, para os professores, dizer que os alunos são desinteressados, pouco inteligentes, problemáticos, que não têm pré-requisitos, que os programas são muito extensos e desfasados da realidade. O que acontece é que *«o professor universitário culpa o do liceu da má preparação, os docentes liceais culpam os do ensino preparatório, os professores do preparatório culpam os do primário. Estes culpam os programas, as novas metodologias, os meninos que são pouco inteligentes, ou filhos de pais “terrivelmente incultos”. E a culpa vai passando de mão em mão. Ninguém a quer...»* (Cortêsão, L. & Torres, M.A., 1990, p. 24).

Os pais, por exemplo, apontam como causas a deficiência do funcionamento do sistema educativo e particularmente a escola e os respectivos agentes de ensino. Dizem que as estruturas são insuficientes e precárias, o corpo docente é incompetente, queixam-se da indisponibilidade

dos docentes e do ambiente indisciplinado. Os alunos lamentam o seu mal-estar, não encontram utilidade prática nas matérias que aprendem e acham que é um desperdício ocupar o tempo com “algo” aparentemente inútil. Muitos são os que não gostam da escola, não se integram nela e recusam a relação pedagógica, como tal, não aprendem a construir a sua própria aprendizagem, nem reconhecem as suas necessidades de formação (Cortesão, L. & Torres, M.A., 1990).

Assim, a culpa vai andando de mão em mão e ninguém a assume. O ideal seria não nos preocuparmos com os culpados e procurarmos responder à questão: «*Que podemos fazer?*»

De facto, o Insucesso Escolar tem vindo a acentuar-se, apesar de estarem a ser tomadas medidas para minorar este fenómeno.

Diana Felizardo (1994) enumera uma série de dificuldades (que são, por vezes, difíceis de diagnosticar nos alunos) e que se não forem devidamente combatidas e ultrapassadas poderão estar na origem do insucesso escolar:

- Dificuldades de concentração;
- Ritmo lento de aprendizagem;
- Dificuldades na compreensão e na expressão oral e escrita;
- Dificuldades psicomotoras;
- Carências afectivas;
- Dificuldades na comunicação;
- Dificuldades de integração na escola e no grupo-turma;
- Distúrbios emocionais;
- Falta de autoconfiança e auto-estima.

Convém que as dificuldades sejam detectadas o quanto antes (se possível, logo no primeiro período) para que haja tempo e possibilidade de uma intervenção: os professores do Conselho de Turma, em trabalho de parceria com o psicólogo da escola, deverão elaborar um plano de intervenção que permita minorar e resolver o(s) problema(s) diagnosticado(s).

1.4.1 - Factores sócio-económicos e culturais

Estudos que têm sido feitos provam que existe uma relação entre o rendimento económico dos pais e o prosseguimento de estudos dos filhos, o nível de instrução dos pais e o sucesso escolar dos filhos. Sabe-se, por dados sociológicos, que são as crianças de níveis sócio-económicos mais desfavorecidos que, por consequência, se encontram mais inadaptadas no seio da escola e dos seus processos pedagógicos (Fonseca, V., 1999, p. 19). Assim, logo à entrada da escola, as crianças estão, geralmente, marcadas e mais próximas ou afastadas da meta a atingir, atendendo ao estrato social de onde provêm.

A responsabilidade da escola aumenta já que não se pode colocar de parte as crianças provenientes de meios desfavorecidos, nem se pode desculpar o dever da escola alegando que as crianças que lhe vêm parar às mãos já vêm naturalmente inaptas ou inteligentes. A escola deve sim adaptar as suas exigências ao desenvolvimento e capacidades cognitivas dos alunos, preparando-os e ajudando-os na experiência de mudança e de crescimento.

Sabe-se que existe uma certa variação de potencialidades de indivíduo para indivíduo, mesmo logo à nascença. Essas potencialidades combinam-se rapidamente com a diversidade do ambiente em que os indivíduos se desenvolvem, de tal forma que se produzem diferenças de desenvolvimento e, conseqüentemente, de capacidades de aprendizagens. Não nos podemos, todavia, esquecer que o homem é o ser vivo mais capaz de ultrapassar os condicionalismos genéticos, desde que o meio permita e estimule. Deste modo, as diferenças e as dificuldades que as crianças apresentam não podem ser encaradas como algo incorrigível. Se catalogarmos, ab initio, as nossas crianças de inteligentes ou incompetentes, negamos a função da escola e os objectivos que a mesma pretende (Cortesão L. & Torres, M.A., 1990).

«A diversidade é, portanto, inerente à natureza humana, e toda a actuação que tiver como objectivo desenvolver essa mesma natureza terá de adaptar-se a essa característica. Estamos, pois, a falar de um “ensino adaptativo”, cuja característica própria é a sua capacidade de adaptação às diversas necessidades das pessoas» (Coll, C. et al, 2001, p. 182).

Não nos podemos também esquecer que para a criança a escola acaba por ser a primeira experiência de socialização, uma mudança de meio que por vezes acarreta atenuantes reacções afectivas. Ela age na escola, tal como a vida familiar a moldou, podendo reagir bem ou mal aos professores, aos colegas e às próprias obrigações da escola/disciplinas. Geralmente, uma criança agressiva (consequência do ambiente familiar) procurará, mesmo que seja inconscientemente, provocar o professor e os colegas, ou pelo contrário, poderá fazer-se punir para harmonizar o seu sentimento de culpabilidade. «*A passagem da família à escola primária constitui uma rotura muito significativa, uma transição de ecossistemas. trata-se de uma passagem brutal de um meio protector e seguro para um meio aberto e quase sempre inseguro*» (Fonseca, V., 1999, p. 19).

Assim, a autoridade da escola e dos professores é vista pelos alunos em pelo menos duas perspectivas: uns vêem-na como uma intromissão intolerável que os anula, domina e controla. Outros, contrariamente, aceitam as normas impostas, reconhecem quando actuam incorrectamente, aceitam as críticas e procuram mudar o comportamento.

De facto, os estados afectivos da criança, muitas vezes inconscientes, arregimentam uma grande parte da sua energia e alteram o seu comportamento, obstruindo-a de condutas adaptadas, inibindo também as suas faculdades intelectuais como: a memória, a atenção e a compreensão. E, muitas vezes, as recriminações, as punições e os desesperos dos pais e dos professores, em vez de apaziguar esse comportamento inadaptado, ainda o atenua (Muñiz, B.M, 1993).

A escola pode exercer efeitos diferentes nos alunos. Por exemplo, um ambiente familiar opressivo poderá ser compensado pela escola através de relações equilibradas com os colegas e professores, como pode ser agravado pela rigidez e penalidade da escola. Cabe, assim, à escola, através das atitudes dos professores e da própria direcção escolar respeitar, atender e valorizar culturas, linguagens e comportamentos diferentes, bem como ritmos diferentes de aprendizagem, interesses diferenciados através de propostas diversificadas de actividades pedagógicas e sobretudo de um ambiente de abertura e valorização das características individuais.

1.4.2 - Factores ligados à escola

Segundo Isabel Solé e César Coll, uma escola só terá sucesso e qualidade se for capaz de atender à diversidade dos seus alunos, conseguindo ajudar todos a progredir. Caso isso não aconteça, existirá insucesso escolar, uma vez que nem todos os alunos são iguais e, como tal, precisam de um apoio e acompanhamento diferenciados. No relatório da OCDE (1991) são caracterizadas as escolas de qualidade, fazendo-se notar que *«estas favorecem o bem-estar e o desenvolvimento geral dos alunos nas suas dimensões sociais, de equilíbrio pessoal e cognitivas»* (Coll, C. et al., 2001, p.14).

Assim, segundo o que é apresentado nesse relatório, para se promover o sucesso esperado nas escolas, é necessário:

- Dispor de um clima favorável à aprendizagem, em que exista um compromisso com normas e finalidades calmas e compartilhadas;
- Os professores deverão trabalhar em equipa, colaborar nas planificações, participar na tomada de decisões, aderir à mudança e inovação e responsabilizar-se pela avaliação da sua própria prática. E isto só pode ser feito com seriedade, no contexto de um currículo flexível;
- A direcção deverá ser eficaz, assumida, não se deverá opor à necessária participação e colegialidade;
- O corpo docente deverá ser estável;
- Deverão existir oportunidades de formação, ligadas com as necessidades da escola;
- O currículo deverá ser cuidadosamente planificado, incluindo matérias que permitam aos alunos adquirir conhecimentos e competências básicas. A avaliação contínua deverá ser a privilegiada.
- Os pais deverão apoiar a tarefa educativa da escola e esta deverá estar aberta aos pais;
- Os valores próprios da escola, reflexo da sua identidade e objectivos, deverão ser compartilhados pelos seus elementos;

- No tempo de aprendizagem, deverão ser devidamente articuladas as matérias e as sequências didáticas, de modo a evitar duplicações e repetições desnecessárias;
- Deverá haver um apoio activo das autoridades educativas responsáveis, no sentido de facilitar as mudanças necessárias, no sentido das características apontadas.

Todos os aspectos anteriormente apontados estão, de certo modo, relacionados (Coll, C. *et al.*, 2001).

Normalmente, o sucesso e a qualidade de um estabelecimento de ensino são vistos essencialmente pelos resultados obtidos pelos alunos. Porém, avaliar a qualidade de uma escola implica uma análise mais abrangente e, por exemplo, um aspecto importante é ver se a escola consegue «*oferecer a cada aluno o currículo que ele necessita para o seu progresso*» (Coll, C. *et al.*, 2001, p.15).

No contexto de promoção do sucesso escolar, geralmente, dá-se relevo ao papel crucial dos professores e à eficácia da relação pedagógica. O sucesso exige também um envolvimento mais alargado, nomeadamente, o apoio da administração educativa e a formação permanente dos docentes para que possam dar uma resposta adequada às necessidades da escola e dos alunos (Coll, C. *et al.*, 2001).

Segundo Vítor da Fonseca (1999), estudos conduzidos nos anos sessenta por Austin (1963), Harris (1968), Tannebaum e Cohen (1967) concluem que o professor poderá determinar o sucesso e insucesso do aluno e apresentam os seguintes resultados:

- os professores que obtêm melhores resultados são os que proporcionam às crianças um ensino individualizado e adequado às suas necessidades;

- os resultados escolares tendem a melhorar se os métodos não forem expositivos mas participando ao nível das interacções: professor – grande grupo; criança – professor; criança – pequeno grupo; criança – grande grupo;
- a criança tende a melhorar as suas funções receptivas auditivas, visuais e quinestésicas se se utilizar processos hierarquizados, sistemáticos e intensivos de aprendizagem;
- o professor não deve utilizar apenas a palavra como media, deve fazer recurso a projectores, gravadores, jogos, fichas de trabalho e deverá igualmente adoptar várias estratégias educacionais. O uso de métodos e recursos didácticos inadequados, bem como uma preparação profissional deficiente influencia o progresso escolar dos alunos, sobretudo daqueles que se encontram em piores condições para enfrentar as aprendizagens.

É, assim, necessário que haja comunicação e entendimento entre todos os envolvidos no processo educativo do aluno para que o processo ensino-aprendizagem seja levado a cabo da melhor forma (Morgado, J., 2001). E em vez de se procurar explicar o insucesso escolar em termos deterministas de relações entre *causa* e *efeito*, devemos encarar o insucesso como uma rede complexa de diversos factores e de circunstâncias actuantes no campo psicológico dos alunos (Abreu, M.V, 1998).

1.5 Promoção Prática do sucesso educativo – meios para enfrentar o insucesso

«Os resultados obtidos em experiências de investigação-acção com turmas constituídas por alunos de rendimento escolar muito baixo demonstraram que é possível diminuir o insucesso escolar ou, de forma mais construtiva, que é possível garantir o sucesso educativo para todos, desde que se actue de forma estratégica sobre um conjunto complexo e integrado de variáveis e de processos que convergem no aperfeiçoamento das práticas de ensino e de aprendizagem».

(Abreu, M. V., 1998, p.86)

O insucesso escolar é, indubitavelmente, o resultado de processos mal conduzidos. E o que tem sido feito para melhorar os processos de ensino / aprendizagem?

Estudos provam que as atitudes dos professores poderão influenciar favoravelmente o aproveitamento e comportamento dos alunos com dificuldades escolares. Atitudes como: a aceitação dos alunos (independentemente das suas características), a empatia em relação às suas dificuldades, o encorajamento dos aspectos positivos da sua conduta - levam a uma relação pedagógica positiva, já que valoriza a identidade pessoal e escolar do aluno (Cortesão, L. & Torres, M.A., 1990).

É necessário motivar os alunos e fazê-los encontrar nas actividades que executam uma utilidade prática, uma relação com o seu quotidiano. Há que diferenciar aprendizagens e atender a ritmos diferentes, evitando impor aprendizagens desajustadas ao grau de conhecimento dos alunos.

Os alunos devem adquirir autonomia e deverão obter as ferramentas que lhes facultarão o seu próprio saber. É, pois, preciso dotar a criança de instrumentos e recursos que a torne um agente activo no processo de aprendizagem, daí que os trabalhos de natureza prática assumam uma grande importância.

Segundo Baudilio Martínez Muñoz (1993), para que o aluno ultrapasse o insucesso escolar e haja uma adequada dinamização intelectual é necessário promover nele: a auto-estima, o domínio dos impulsos e o domínio do símbolo e dos processos de representação simbólica.

Defende este autor que para promover o sucesso escolar é necessário que o aluno tenha confiança e segurança em si próprio, é preciso que acredite ter potencialidades para ultrapassar os obstáculos e dificuldades que se lhe apresentam. Caso não tenha essa autoconfiança, inibir-se-á perante qualquer dificuldade, refugiando-se numa atitude de renúncia para evitar ferir o seu amor próprio. São os pais, bem como todas as pessoas que se socializam com o aluno os que contribuem para a criação/desenvolvimento do sentimento de auto-estima.

Acrescenta também, Baudilio Martínez, que é conveniente que o aluno domine os seus impulsos, sobretudo os agressivos, já que são essencialmente estes impulsos os que mais desestruturam a organização psíquica, causando irascíveis confrontações com a realidade social. É necessário que já em criança o aluno apreenda as normas de comportamento, apesar de, normalmente, não aceitar passivamente essas normas, considerando que tem o direito de agir

livremente. Depois, sente o insucesso como uma ausência de protecção, pelo que a acção do adulto (nomeadamente, pais e professores) se torna imprescindível.

Para além dos impulsos, o aluno deverá dominar os símbolos. Não nos podemos esquecer que a aprendizagem da escola é fundamentalmente teórica, pelo que muitas vezes não se realiza em contacto directo com a realidade. Os conhecimentos são veiculados pelo símbolo (verbal, numérico, gráfico...) pelo que, a não apreensão e compreensão do símbolo condiciona directamente a aprendizagem. O símbolo é, sem dúvida, o suporte do pensamento, tem uma forte dimensão mental, pelo que o seu domínio contribuirá para o desenvolvimento da criança.

A educação escolar deverá promover o desenvolvimento do aluno e é responsável por torná-lo único, irrepetível, no contexto de um determinado grupo social. Como defendem Isabel Solé e César Coll: *«a escola torna acessíveis aos seus alunos aspectos da cultura fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal, e não apenas no âmbito cognitivo; a educação é o motor do desenvolvimento entendido de uma forma global, isto é, incluindo capacidades de equilíbrio pessoal, de inserção social, de relação interpessoal e capacidades motoras»* (Coll, C., et al., 2001, p.18).

1.5.1 Actuações pedagógicas susceptíveis de minimizar o insucesso escolar

1.5.1.1. O papel da Escola e dos Professores

«À escola cabe a responsabilidade de impedir o insucesso escolar, sinónimo de insucesso social, eliminando a filosofia da separação e da segregação das crianças que falham, impedindo-as de interagir com as crianças que sucedem e privando-as de oportunidades de socialização. (...). A mudança do sistema educacional deve operar-se o mais precocemente possível» (Fonseca, V., 1999, p. 525).

Segundo a Constituição da República, todos os portugueses têm direito à educação e à cultura. Cabe, assim, ao sistema educativo desenvolver todas as condições necessárias que possibilitem o acesso e o sucesso escolar dos alunos que frequentam o ensino. Vários estudos têm sido realizados neste âmbito e são estas as condições apontadas por Maria Helena Martins (Jesus, S. N & Martins, M. H. ,2000) para promover, de parte da escola, o tão esperado sucesso dos seus alunos:

- Criação de ambientes adequados à aprendizagem, em que os alunos se respeitem e se sintam bem;
- Devem ser explicitados os objectivos da aula ou sessão, objectivos que não devem ser nem demasiado facilitados, nem inacessíveis;
- Informações/conteúdos devem ser apresentados de forma entusiasta, gradualmente, atendendo ao grau de conhecimento dos alunos;
- Aos alunos deve-se-lhes despertar o interesse pelas aprendizagens, mostrando o interesse da informação veiculada e a respectiva aplicação na realidade prática;
- Deve-se utilizar estratégias e materiais variados, tendo em conta os interesses dos alunos. É importante despertar o interesse, a curiosidade e a atenção dos alunos, nem que para isso se utilizem actividades de natureza lúdico-didáctica;
- Os alunos deverão ter oportunidade de participar e decidir activamente nas actividades propostas em contexto de aula/escola. Deverão estabelecer objectivos próprios e realistas e auto-avaliarem-se.

Segundo Tavares (1993), a função da escola é proporcionar condições e situações onde se possam maximizar e otimizar requisitos, aptidões e novas aprendizagens. Isto é, tem de ajudar os alunos a alcançarem o sucesso. Para tal, é necessário criar situações pedagógicas diferenciadas que ajudem os alunos a desenvolver o seu potencial, a tornarem-se mais competentes na comunicação interpessoal.

À escola é, actualmente, também solicitada a formação global e pessoal do indivíduo, pelo que a acção educativa tem de ser global, deixando de ter apenas a função de transmitir conhecimentos. A educação é, assim, um instrumento fundamental de formação e qualificação dos indivíduos de forma a que o seu trajecto de desenvolvimento tenha sucesso. E para que haja sucesso nos processos educativos é necessário que haja relações pedagógicas eficazes, que contemplem as diferenças individuais e contextuais, reflectindo e potenciando as diferenças nas experiências e nos interesses de todos os elementos das comunidades educativas (Morgado, J., 2001).

Segundo Pierre Rakotomalala e Thanh Khoi para promover o sucesso escolar é também necessário que as escolas desenvolvam entre si um trabalho em parceria, de forma a prestarem apoio mútuo. E acrescentam: «*São numerosas as vantagens deste sistema: quebra o isolamento actual das pequenas escolas, contribui para auxiliar, guiar e formar os seus educadores, (...) encoraja a introdução de inovações, a modificação dos programas e dos métodos, a avaliação das aprendizagens – factores estes que devem conduzir para um aperfeiçoamento da qualidade do ensino*» (Rakotomalala, P. & Khoi T., 1976, p. 103).

Muitos professores consideram que o insucesso escolar é transcendente à sua capacidade de actuação, dizem que o problema central está nas estruturas (elevado número de alunos por turma, programas extensos, falta de condições institucionais...), porém este não é de todo o problema mais relevante. Se os professores tomarem consciência do poder que têm nas mãos, da sua responsabilidade na construção do futuro dos seus alunos, poderão minorar o problema. Temos como exemplo os professores do movimento de Freinet que trabalharam em instalações deficientes mas, pelo seu intenso empenhamento, pela consciência que tiveram da sua capacidade de intervenção, pelo facto de se reunirem e fazerem um trabalho conjunto, trocando experiências e documentação, conseguiram nas suas aulas melhorar a relação do aluno face à escola e conseqüentemente aumentar o rendimento escolar dos mesmos (Muñiz, B.M, 1993). Assim, o trabalho em parceria, para além de possibilitar a troca de ideias e de materiais, poderá ser uma das melhores formas resolver os problemas que surgem em contexto educativo.

Os professores têm de estar preparados para trabalhar com turmas heterogêneas e devem estar conscientes de que o importante é preparar os alunos para uma vida política, cívica e cultural, desenvolvendo-lhes o espírito da responsabilidade, criando-lhes hábitos de trabalho, de tolerância, de independência, solidariedade, julgamento e criatividade (Cortesão, L. & Torres, M. A., 1990). Também não é suficiente estar atento às divergências de ritmos entre as crianças, é sim importante aceitar as suas vivências, os seus interesses, as suas culturas, estimulando a sua capacidade de comunicação, valorizando-a. Só quando se acreditar e investir nas potencialidades dos alunos será possível ultrapassar as suas dificuldades. *«Cada aluno é um caso especial, rodeado de ambientes favoráveis e desfavoráveis de potencialidades, um espelho do contexto social em que está inserido»* (Felizardo, D., 1994, p.11).

Isabel Solé defende que o trabalho do professor, no contexto da escola inclusiva, terá de ser mutável, adaptável às características e interesses dos seus alunos. Este trabalho é facilitado:

«1. Quando existe, na aula, um clima de aceitação e respeito mútuo, em que errar é apenas mais um passo no processo de aprendizagem e em que cada um se sente desafiado e, ao mesmo tempo, com confiança para pedir ajuda.

2. Quando a planificação e organização da aula aligeiram a tarefa do professor, permitindo-lhe atender os alunos de forma mais personalizada; o que implica dispor de recursos – materiais curriculares, didáticos – destinados a serem utilizados de forma autónoma pelos alunos, e uma organização que favoreça esse trabalho.

3. Quando a estrutura das tarefas permite que os alunos tenham acesso a elas, a partir de diferentes pontos de vista, o que não só é uma condição necessária para que possam atribuir algum significado ao que fazem como também a aceitação desses diversos contributos acaba por fomentar a auto-estima de quem realiza as tarefas» (Coll, C. et al., 2001, p.183).

Devem, também, os professores estimular a cooperação entre alunos e professores, de forma a que as paredes da escola se tornem “permeáveis”, favorecendo a intervenção dos pais, dos serviços de saúde/psicologia e de toda a comunidade escolar.

«O professor eficaz é aquele que aprende a enfrentar as situações com uma atitude de resolução de problemas, aprendendo a arte de ensinar mediante uma reflexão aturada sobre a sua prática.(...) Encaram o “poder ensinar” como um processo contínuo, sendo dotados da atitude e competências necessárias à optimização das suas capacidades docentes e das escolas onde trabalham» (Arends, 1995, pp.10 e 18).

Diz Vítor da Fonseca (1999) que o ensino individualizado é o mais indicado na concretização do processo ensino-aprendizagem, sobretudo com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. E acrescenta: *«A individualização não é sinónimo de um professor por cada aluno, mas antes de um ensino plástico e adaptativo»* (Fonseca, V., 1999, p. 532). Os professores devem procurar conhecer os seus alunos, os seus interesses, problemas/dificuldades e só depois planificar e agir, tendo sempre em atenção os alunos e o êxito do processo ensino-aprendizagem. É, então, necessário encontrar o método que permita o aluno aprender: *«é o método que se adapta à criança e não o contrário»* (Fonseca, V., 1999, p. 533).

Vítor da Fonseca defende, ainda, que para superar o insucesso é necessário que o professor faça um inventário das aptidões dos alunos, não devendo, assim, aguardar que, milagrosamente, o aluno aprenda sem possuir pré-aptidões e pré-requisitos adequados. Acrescenta que não se pode esperar que o aluno ultrapasse o nível de exigência das tarefas educacionais: *«seria preferível que o nível de dificuldades fosse simplificado ou subdividido em componentes altamente motivadoras e susceptíveis de serem resolvidas, por aproximações sucessivas, através das competências inerentes às crianças em dificuldade»* (Fonseca, V., 1999, p. 533).

Quando em qualquer momento do ano lectivo, o Conselho de turma ou de núcleo verificar que um aluno se encontra em risco de terminar o ano lectivo sem aproveitamento, é de imediato elaborado um Plano de Prevenção do Insucesso Escolar (PPIE) com o objectivo de identificar as medidas de apoio necessárias para propiciar o sucesso do aluno. Compete ao professor da turma, ou ao director de turma, coadjuvado pelo encarregado de educação e pelo psicólogo, bem como o núcleo de educação especial e pelos restantes docentes da turma, elaborar um Plano Prevenção

do Insucesso Escolar (PPIE) adequado às situações encontradas. No caso do aluno não transitar de ano, deve ser elaborado um relatório que identifique as razões do insucesso, recomendando as necessárias medidas educativas a aplicar no ano lectivo seguinte. Esse relatório é analisado pelo Conselho Pedagógico e comunicado ao Encarregado de Educação (Sanches, I., 1996).

Sempre que um aluno integrado em qualquer modalidade dos 2º e 3º ciclos do ensino básico atinja os limites de retenções será integrado num programa específico de recuperação da escolaridade. Quando se reconhece haver nos alunos um estado de desenvolvimento diferente ou mesmo um diferente domínio de pré-requisitos, há que recorrer a uma acção compensadora e de parte da escola deverá ser reconhecido o direito à diferença e ao pluralismo cultural.

Assim, *«utilizar planos detalhados e específicos, prever alternativas, seleccionar materiais; trabalhar com objectivos; escrever objectivos em termos operacionais; verificar se estão a ser ou não alcançados; acompanhar permanentemente a evolução do aluno com processos de registo intra e interindividuais; aplicar reforços positivos; sistematizar a aprendizagem com base numa sequência hierarquizada; generalizar e transferir as aquisições já aprendidas para novas situações; procurar e criar materiais e recursos que se ajustem às necessidades do aluno; encorajar e entusiasmar a conduta dos alunos; etc., devem ser outras tantas características da mudança a imprimir»* (Fonseca, V., 1999, p. 533).

1.5.1.2. O papel dos pais

Há uma ideia pré-concebida que o sucesso escolar depende da estabilidade social e familiar do aluno e, neste sentido, para ajudar um aluno com insucesso escolar a eficácia da acção familiar é imprescindível. Convém, desde logo, notar que para minorar o insucesso escolar não há uma receita específica, já que cada aluno, cada família e cada situação é singular e única. É de acrescentar também que o comportamento humano é deveras tão complexo e diverso que nenhum cliché verbal resolverá, propriamente, o problema. É preciso, antes de mais, conhecer o aluno, o seu presente e o passado, compreender/interpretar o seu comportamento e tentar intervir no seu

processo de mudança e de crescimento, evitando que o seu comportamento desviante se acentue ainda mais (Muñiz, B.M., 1993).

Aspectos relacionados com o meio familiar do aluno poderão ser factores contributivos, mas não determinantes, para explicar o comportamento do aluno em contexto escolar. Segundo José Morgado, esta importância filia-se «*no entendimento de que a educação funciona num contexto sistémico em que todos os intervenientes desempenham papéis concorrentes concertadamente para que o sistema funcione de forma equilibrada*» (Morgado, J., 2001, p.78). As funções desempenhadas pelos pais e pela escola são diferentes, embora tenham uma natureza complementar, isto porque os pais e encarregados de educação têm um conhecimento sobre os seus filhos que interessa à escola, assim como a escola possui um conhecimento sobre os alunos que interessa aos pais e encarregados de educação na sua actividade de educadores. Assim, os pais devem contactar a escola e a escola deve fornecer informações aos pais, sendo imprescindível o diálogo regular entre o meio familiar e o meio escolar. Geralmente o aluno gosta de saber que há interesse dos pais e, particularmente, do encarregado de educação em saber como estão a decorrer os seus trabalhos na escola, podendo este ser um facto relevante em termos de motivação e sucesso (Morgado, J., 2001).

Para promover o sucesso do aluno é necessário que não haja inibição educativa e que se consiga resolver os conflitos. É imperioso agir em grupo e é ineficaz responsabilizar um ou outro pelo insucesso do aluno. O ideal será todos (a comunidade escolar - particularmente a escola e os pais/encarregado de educação) serem responsabilizados e envolvidos na promoção do sucesso escolar. Assim, nem os pais deverão ser sobrecarregados com os problemas oriundos da escola, do ensino, nem os professores deverão assumir as culpas pelo insucesso. É um problema de todos e para ser resolvido por todos os envolvidos (Muñiz, B.M., 1993).

Na opinião de Morgado, a comunicação com os pais e encarregados de educação deve iniciar-se o mais cedo possível. Geralmente, logo no início do ano lectivo, os pais são contactados para uma reunião com o Director de Turma. Essa reunião pode trazer consequências positivas, na

medida em que se poderão prever e prevenir eventuais problemas. Morgado acrescenta: «*Deve ser estimulada e facilitada em termos funcionais a comunicação regular. Por vezes, os tempos previstos pela escola para recepção dos encarregados de educação não é a mais ajustada em termos de disponibilidade e funcionalidade, o que, obviamente, cria um constrangimento na relação*» (Morgado, J., 2001, p.80). Assim, deve ser discutido e acordado (entre o Director de Turma e Encarregado de Educação) um horário que possibilite o encontro de ambos.

O trabalho em parceria entre escola e encarregados de educação poderá revelar-se extremamente positivo, influenciando as expectativas dos pais face à escola e aos seus próprios filhos. Estas expectativas positivas são contributos importantes na promoção do sucesso dos percursos educativos (Morgado, J., 2001).

Segundo Muñiz (1993), os pais não devem ser professores particulares dos seus filhos, já que poderão enviesar o processo ensino-aprendizagem encaminhado pela escola. Devem sim apoiá-los psicologicamente de forma a ajudá-los a superar atitudes como a apatia e o desinteresse, encontrando assim condições para enfrentar com êxito as exigências da vida social. O apoio psicológico é importante, nomeadamente na resolução das tarefas escolares e é importante que o aluno sinta que há interesse dos pais/encarregado de educação pelo seu trabalho.

De parte da família, atitudes como a exigência e a severidade não são as mais adequadas para promover um aproveitamento brilhante do educando, podendo mesmo influenciar negativamente na sua progressão mental. O aluno sentir-se-á pressionado e sofrerá sempre que não alcançar os ambiciosos objectivos previstos. Os pais não deverão ser nem muito duros e severos, nem exageradamente permissivos, deverão sim proporcionar ao educando um quadro suficientemente amplo para que se possa desenvolver com segurança (Muñiz, B.M., 1993).

A comunicação entre pais, filhos e professores, deverá manter-se uma constante e deve ser vista como a base da resolução de todos e quaisquer problemas.

Dificuldades e problemas deverão ser resolvidos mediante um projecto que vise promover a mudança do comportamento do aluno, valorizando a variedade de acções, estreitando os laços e a comunicação entre os intervenientes. Assim, em situações específicas, como a elaboração de programas educativos individuais, planos de recuperação, mobilização de dispositivos de apoio pedagógico acrescido... é necessário que seja promovido o envolvimento e a participação por parte dos pais e encarregados de educação (Morgado, J., 2001).

O aluno deverá ser valorizado e visto como um sujeito activo, com vida própria. Geralmente, quando se sente excessivamente controlado, bloqueia as suas esperanças, estando a sua vida mental dominada por atitudes de renúncia, de submissão, aceitando passivamente as atitudes dos outros como meio de segurança. Há, porém, alunos que, contrariamente, se revelam com comportamentos agressivos e prepotentes.

EM SUMA: Se muito tem sido feito para combater o problema *Insucesso Escolar*, de certo muito faltará para o resolver definitivamente. As opiniões divergem, mas todos têm uma certeza: só uma colaboração unânime entre aluno/ professor, pais e sociedade poderá contribuir para que haja um maior nível de sucesso no ensino. É preciso que haja mobilização de todos os intervenientes para se promover uma maior qualidade no processo ensino-aprendizagem.

Não devemos esquecer que os jovens constituem um dos principais potenciais das sociedades modernas: são eles os agentes de mudança no futuro. Devemos apostar nos jovens, no sistema de ensino para que haja desenvolvimento e progresso. E se no contexto actual, mutações de natureza vária abalam profundamente as sociedades, e afectam muito particularmente a coesão social, deverão ser tomadas medidas para combater este fenómeno. Infelizmente estas mutações afectam a educação, verificando-se um número crescente de jovens em situação de insucesso.

O que é certo, é que o problema do insucesso escolar ainda hoje é assunto de debate, e provavelmente se falará sempre de insucesso escolar porque vivemos numa sociedade heterogénea, com múltiplos problemas.

Capítulo II - A problemática do abandono escolar

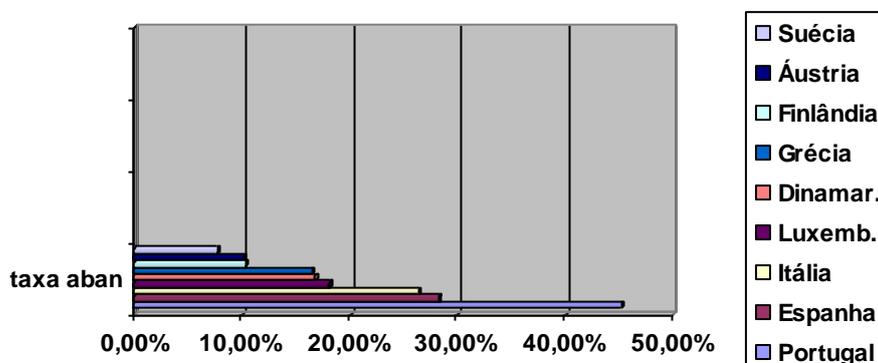
2.1 O abandono escolar em Portugal

Todos os anos aparecem na escola alunos desmotivados, que geralmente apresentam dificuldades na aprendizagem e, por acréscimo, apresentam também fracos rendimentos escolares. «As dificuldades reveladas pela criança em idade escolar podem levar a uma rejeição das actividades da aula e a um estado de angústia, que a acompanharão ao longo da escolaridade, assim surgindo um ciclo vicioso, do qual dificilmente a criança (e, mais tarde, o jovem), se libertará – não aprende porque tem dificuldades, e rejeita as aulas porque não aprende» (Felizardo, D., 1994, p. 9).

Segundo uma notícia publicada na Internet, no site www.educare.pt, no passado dia 14 de Outubro de 2002, Portugal é o país da União Europeia que actualmente apresenta maior índice de abandono escolar. Sabe-se que cerca de 45% dos alunos saem da escola, mesmo sem concluir o 9º ano (a escolaridade obrigatória). Os números, divulgados por um estudo do Eurostat, fazem de Portugal o país da União Europeia com maior taxa de abandono escolar, logo seguido da Espanha.

De acordo com dados relativos ao ano 2001, da responsabilidade do Departamento Estatístico da União Europeia, o abandono escolar em Portugal – que é de 45,2% - é mais do dobro da média europeia, que se fixa nos 19,3%.

Vejamos os resultados:



Apesar da Espanha estar em segundo lugar na tabela de insucesso escolar, os números de abandono escolar estão ainda longe dos de Portugal, ficando pelos 28,3%. A Suécia é o país da União Europeia onde o índice de abandono é menor – 7,7%.

Logo a seguir à Espanha, Itália é o país que apresenta maior taxa de abandono escolar (26,4%), seguindo-se o Luxemburgo (18,1%), a Dinamarca (16,8%) e a Grécia (16,5%). Já com melhores resultados temos a Finlândia (10,3%) e a Áustria (10,2%).

Os dados divulgados vêm confirmar a tendência que se mantém desde 1998: Portugal encabeça a tabela dos piores resultados de abandono escolar. Uma análise das taxas de abandono por ciclos de escolaridade evidencia «*uma certa complementaridade intraregional, sendo as regiões mais afectadas as de Trás-os-Montes, Alentejo e Algarve*» (Ministério da Educação – PEPT, 1995, p.4).

Também um estudo do Observatório de Emprego e Formação Profissional concluiu que todos os anos cerca de 40 000 estudantes abandonam a escola antes de completarem o 9º ano, informação esta que vem ao encontro dos dados apresentados anteriormente.

Assim, se por um lado, há em Portugal altos índices de abandono escolar, a percentagem de analfabetos também é assustadora. Uma notícia divulgada no dia 22-10-2002, no site da Internet: www.educare.pt, dá conta que dez em cada cem portugueses são analfabetos e apenas um terço completou o primeiro ciclo do ensino básico. Os resultados dos Censos de 2001 revelam também que são as regiões do Sul do país que registam a maior taxa de analfabetismo. E, apesar da taxa de analfabetismo ter diminuído ligeiramente desde os últimos censos (1991), actualmente, nove em cada cem portugueses, com dez anos ou mais, não sabem ler nem escrever, conforme os Censos 2001, e o sexo feminino continua a ser o mais penalizado.

De facto, o abandono escolar é hoje um fenómeno preocupante, tanto pela extensão que adquire, como pelas repercussões que terá na vida dos indivíduos e das sociedades. Em Portugal, o abandono é especialmente marcado no 7º ano de escolaridade, tendo atingido, por exemplo, 6,8% das crianças no ano lectivo 1994-1995. A situação revela-se mais preocupante em zonas como o Alentejo e o Norte do país (Almeida, A.N. *et al.*, 2001).

Vejamos os dados da seguinte tabela que mostram a Taxa de Abandono Escolar, em Portugal, no ano lectivo 1994-1995:

	2ºano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Portugal	1,8	1,8	0,8	3,4	3,6	6,8	5,0	5,1

Fonte: Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento, M.E

«A confluência no início do 3º ciclo dos valores mais elevados de abandono e de insucesso escolar revela a ligação entre os dois aspectos e indica que, entre os 12 e os 14 anos, uma parcela de crianças com maiores dificuldades deixa a escola e entra dissimuladamente no mundo laboral, comprometendo o seu futuro e o direito à infância» (Almeida, A.N. et al., 2001, p.44).

Um facto constatado é que os números do abandono têm vindo a aumentar com o prolongamento da escolaridade obrigatória nos diferentes países. É interessante notar que esse aumento foi feito no intuito de desenvolver nos jovens as capacidades e competências necessárias à actuação na vida social e os jovens rejeitam essa oportunidade para começarem, o mais breve possível, a trabalhar (Ministério da Educação- GEP, 1990).

Apesar da proibição do trabalho de menores estar consagrada como direito fundamental no artigo 69 da Constituição da República Portuguesa, visando consolidar o combate a todos os níveis à discriminação e à opressão que se exercem sobre crianças e jovens (nomeadamente as formas de violência física e psíquica, bem como à exploração económica e social de que são muitas vezes alvo), ainda são muitas as crianças e jovens que começam cedo a trabalhar. Na resolução do Conselho de Ministros n.º 75/98, publicada no Diário da República, I Série B, N.º 150, do dia 2-7-1998, no âmbito do Combate ao Trabalho Infantil, o Governo entende que a erradicação da exploração do trabalho infantil responsabiliza diversas instituições, como sejam a família, a escola e as empresas, exigindo, assim, o envolvimento de toda a sociedade neste combate em que o Governo se empenha com total determinação.

No que diz respeito à escola, no Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI), cabe ao Ministério de Educação apresentar ofertas curriculares alternativas, de forma a garantir o cumprimento da escolaridade obrigatória a todos os alunos e fomentar alternativas de formação (juntamente com o Ministério do Trabalho e da Solidariedade) para jovens e o desenvolvimento de actividades vocacionadas para a resposta a necessidades sociais (Diário da República, I Série B, N.º 150, do dia 2-7-1998, Resolução do Conselho de Ministros n.º 75/98, art. 2, alíneas i,j). Também na Resolução do Conselho de Ministros n.º1/2000 são enunciadas algumas medidas correctoras no âmbito da acção do Ministério do Trabalho e da Solidariedade e do Ministério da Educação. São elas: *«a) Promover a reabilitação e a integração das crianças vítimas de exploração pelo trabalho; b) Desenvolver planos individuais de educação e formação, com recurso a estratégias flexíveis e diferenciadas, nos termos do despacho conjunto n.º 882/99, dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, de 15 de Outubro; c) Prever a atribuição de bolsas de formação, no respeito pelo princípio da homologia com outros programas similares quanto aos objectivos e aos públicos a atingir; d) Reforçar a articulação das respostas da iniciativa dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade com as de entidades do tecido sócio-económico e empresarial, tendo em vista garantir aos jovens em risco de abandono escolar a sua inserção qualificada no mercado de trabalho»* (Diário da República, I Série-B, n.º 10, de 13-01-2000, 1.3, alíneas a,b,c,d).

De certo modo, o atraso do país incorre no desenvolvimento dos conhecimentos dos jovens, futuros agentes de produção e se não houver jovens preparados, com formação, a tendência é para o atraso e a estagnação. Sabe-se que essas altas taxas de abandono prejudicam a produtividade de um país e, simultaneamente, desfavorecem as condições de vida, sobretudo, dos jovens (Ministério da Educação- GEP, 1990).

O abandono é, afinal, a rejeição da escola por parte dos que foram excluídos por ela. Geralmente, são os alunos que manifestaram insucesso ao longo do percurso escolar que abandonam a escola. Deverão, assim, ser utilizados meios coercivos para impedir que o aluno abandone a escola, pelo menos, dentro da escolaridade obrigatória. Há penalidades previstas como o corte do abono de família e o encargo cometido aos agentes de autoridade para

“obrigarem” os alunos a cumprir, pelo menos, a escolaridade obrigatória. Porém, o abandono mantém-se um problema actual e os números não deixam de ser significativos (Ministério da Educação- GEP, 1990).

2.2 Causas do abandono escolar

A maior parte dos alunos alegam que abandonaram a escola devido aos fracos resultados obtidos mas *«de uma forma geral, o abandono escolar ocorrido durante os 2º e 3º ciclos do ensino básico associa-se predominantemente a factores de natureza social: famílias camponesas extensas, em coabitação e pobres, vivendo em condições deficientes tanto do ponto de vista das infra-estruturas como dos acessos (povoamento disperso); enquanto que para a desistência e sobretudo para o insucesso repetido os factores endógenos ao sistema, constituem um elemento de importância decisiva»* (Ministério da Educação – PEPT, 1995, p.4). Pelo contrário, as taxas de cumprimento e desempenho escolar mais favoráveis ocorreram nos concelhos onde *«se consolidou um corpo docente qualificado, experiente e estabilizado; na sua maioria esses concelhos são urbanos ...»* (Ministério da Educação – PEPT, 1995, p.95). Assim, nas escolas e concelhos que possuem um corpo docente instável, inexperiente e pouco qualificado ocorrem também taxas de abandono significativas, sendo este um dos motivos também apontados na explicação do fenómeno «abandono escolar».

«O abandono escolar associa-se, na esmagadora maioria dos casos, a contextos familiares de grande precariedade material de condições de vida. (...) A pobreza material e cognitiva afasta, portanto, as crianças da escola, empurrando-as precocemente para o mundo do trabalho, onde se ocupam em actividades de angariação de sustento para a família ou de ajuda económica aos adultos responsáveis por ela, dentro ou fora de casa» (Almeida, A. N. et al., 2001, pp. 44-45).

Na opinião dos alunos, o abandono precoce da escolaridade é motivado, essencialmente, por duas razões: intenção de ingressar no mercado de trabalho e dificuldades económicas das famílias. Outras razões frequentemente apontadas são: não gostar da escola, preferir trabalhar, pretender casar e constituir família, não poder suportar mais os professores, ter engravidado, ter sido expulso, ter de ajudar a sustentar a família, entre outras. As opiniões divergem. É preciso ver

quais são as causas internas (ligadas ao indivíduo) e as causas externas (ligadas à escola, ao meio) que explicam a fuga à instituição escolar, vista como fonte de potenciais insucessos. (Ministério da Educação - GEP, 1990). É também necessário que as medidas de educação e formação necessárias ao cumprimento da escolaridade obrigatória (Dec. Lei n.º 301/93 de 31 de Agosto) sejam devidamente implementadas e operacionalizadas, a fim de se resolver o problema do abandono escolar dentro da escolaridade obrigatória.

2.3 Perfil dos alunos em risco de abandono escolar

Com base no estudo de depoimentos e na análise de situações de abandono efectivo, foi possível detectar (Ministério da Educação – GEP, 1990) um conjunto de características que definem o aluno em risco de abandonar a escola. Assim, geralmente, esse tipo de aluno tem:

- Um percurso escolar marcado por vários insucessos (normalmente, mais do que um insucesso). O aluno que repete sente menos interesse pela matéria e revolta-se contra o sistema. Muitas vezes, a escola e a família não ajudam e apoiam o aluno no sentido de triunfar: levam o aluno a assumir toda a responsabilidade e a descreer da possibilidade de vencer.
- Um nível etário desfasado do seu nível académico (este desfasamento é, quase sempre, consequência de anteriores insucessos e retenções e dificulta a integração do aluno no grupo - turma de nível etário médio inferior). O aluno sente-se desintegrado em termos sociais.
- Um problema de saúde (que impede uma frequência irregular ou a incapacidade de cumprir com aproveitamento o número de aulas por dia). O aluno acaba por ser prejudicado face à evolução normal da turma. Perante essa dificuldade ou mesmo impossibilidade de êxito, o aluno acaba por abandonar o ensino.
- Vive longe da escola (estando condicionado pelo horário dos transportes). Muitos são os alunos que acordam cedo e se deitam tarde e não têm tempo suficiente para realizar os trabalhos de casa e estudar, pelo menos durante os dias em que têm aulas.

- Não tem um projecto de vida em termos de escolaridade – ter objectivos de vida e aspirar uma profissão que implique um curso académico estimula o aluno a enfrentar as dificuldades.
- Dificuldades económicas – que impedem o aluno de frequentar a escola. Muitos são os alunos que desconhecem os auxílios económicos a que têm direito, pelo que não se candidatam.
- Interesses divergentes dos escolares – há alunos que privilegiam actividades extra-escolares e dedicam-se inteiramente a elas, pelo que o estudo acaba por ficar de parte.
- Interesse pelo trabalho remunerado - os jovens sentem-se aliciados pelo facto de poderem adquirir poder de compra e preferem começar a trabalhar, pelo que abandonam os estudos.

Muitas vezes há, mesmo, imposição familiar para que o aluno comece a trabalhar a fim de contribuir economicamente no agregado familiar.

- Encontra dificuldades que não consegue superar e considera não ter os devidos apoios. Em certas situações o apoio pedagógico acrescido, oferecido pela escola, não é suficiente para responder às necessidades do aluno. E entre outras razões assinalam-se: os critérios de atribuição desse apoio e a inadequação dos processos utilizados à realidade específica dos problemas do aluno.

Muitas vezes, na decisão de abandonar a escola estão várias das razões anteriormente apontadas. Assim, à escola compete *«evitar que vão tomando corpo muitas das situações que encaminham para o abandono. É desde os primeiros anos que tem de construir-se uma visão positiva da escola, desenvolvendo o interesse pelo progresso e o gosto de aprender, evitando que o “andar na escola” se transforme num fardo que se tem de suportar porque a lei a isso obriga»* (Ministério da Educação – GEP, 1990, p. 82). Como é referido na Lei de Bases, é crucial *«criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos»* (Lei de Bases do Sistema Educativo, artigo 7º,o).

A persistência dos problemas e das dificuldades escolares pode acarretar graves consequências para o aluno, como: a diminuição da auto-estima, o sentimento de inferioridade e a alienação. Este problema tem, geralmente, efeitos negativos e conflituosos na personalidade do jovem e faz com que ele rejeite a escola e todos os que o incentivam a frequentá-la. É necessário, ab initio, tentar conhecer o aluno, as razões pelas quais ele rejeita a escola e pôr em prática um plano educativo de intervenção/recuperação para que o aluno consiga superar as suas dificuldades e os seus medos, prosseguindo normalmente o percurso escolar (Pelsser, 1989). O ideal será resolver estes conflitos logo no início do percurso escolar do aluno, portanto, no 1º ciclo, ou se possível, já no pré-escolar: *«é desde os primeiros anos que se deverá agir para ajudar a criança a ganhar confiança na sua capacidade de aprender, caminho para nela incutir o desejo de aprender, preparando-a para aprender ao longo de toda a vida»* (Ministério de Educação – GEP, 1990, p.9).

Nos últimos anos, a comunicação social tem feito eco a este grande problema que atinge a sociedade portuguesa: o *abandono escolar*. Apesar de se verificar em todos os níveis de escolaridade, as suas consequências serão necessariamente tanto mais graves quanto mais precoce for o abandono. As tentativas de intervenção existentes, relativamente aos jovens que já abandonaram a escola, vão no sentido de convencer o jovem a voltar à escola a fim de melhorar o seu nível de aquisições e de capacidades e de encontrar solução para os problemas sociais provenientes do abandono (Ministério da Educação, GEP, 1992). É, assim, necessário investir na prevenção *«já que, por elevados que sejam os seus custos, serão sempre mais rentáveis que os da remediação. Em termos financeiros, porque se evitam desperdícios. Sob o aspecto social...esta estratégia levará a reduzir o desgaste em vidas humanas que correm o risco de ver coarctada a sua plena realização, com as consequentes implicações na sua inserção social»* (Ministério da Educação, GEP, 1992, p.10).

Falar em «insucesso escolar» e «trabalho infantil» é inter-relacionar problemas que estão intimamente ligados com o «abandono escolar». O abandono acaba por ser *«um sinal de insucesso da própria sociedade. Quer quando a decisão resulta de situações de insucesso, pela*

impreparação dos alunos que a escola penaliza, quer quando não se consegue motivar para a sequência de estudos mesmo aqueles a quem a escola proporciona o sucesso» (Ministério da Educação –GEP, 1990, p.10).

Capítulo III – A Escola Inclusiva

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

(Declaração de Salamanca, ed. do Instituto de Inovação Educacional, p. 21).

3.1 A escola de hoje – uma escola de todos e para todos

Uma das principais alterações socioeducativas ocorridas nas últimas décadas foi a tentativa de democratizar o ensino, de permitir o acesso à escolaridade a todas as crianças e jovens. Esta nova concepção educativa teve as suas raízes nos ideais da Revolução Francesa, essencialmente nos ideais de *Liberdade* e *Igualdade*. Assim, o ensino elitista, só acessível a quem tinha condições económicas para o frequentar, deu lugar a um sistema de ensino acessível a todos e se inicialmente havia Escolas Especiais para crianças com necessidades educativas especiais, posteriormente passou a haver várias modalidades de integração no ensino escolar dessas crianças.

«A escola para todos rompe com o modelo instrutivo e transmissor, com a escola tradicional onde as crianças diferentes não encontram as condições mínimas para o seu progresso. É um novo modelo de escola aberta à diferença, onde se tenta que as minorias encontrem uma resposta às suas necessidades especiais sem prejudicar os outros, mas muito pelo contrário, beneficiando todos os alunos em geral, por tudo o que traz de mudança e renovação e pelos novos recursos e serviços com que pode contar» (Jiménez, R.B., 1997, p.21).

Na Lei de Bases que rege o actual Sistema Educativo, no artigo 6º referente ao ensino básico é dito que «*o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito*». São assim estes, entre outros, os objectivos do ensino básico, promulgados na LBSE (artigo 7): «*assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social*»; «*Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística...*»; «*Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades*»; «*Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos*».

«Inclusão» tornou-se assim uma palavra de ordem e é vista como o atendimento a todos os alunos, nomeadamente alunos com necessidades educativas especiais, nas escolas das suas residências e, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas, sendo inclusivamente obrigatória a frequência até ao 9º ano de escolaridade. «*Esta inclusão ocorre, não apenas nas actividades curriculares, mas também em todas as outras actividades desenvolvidas na escola (extracurriculares, área-escola, clubes escolares...) procurando esbater as diferenças, aceitá-las e respeitá-las, o que é fundamental, inclusivamente em termos de cultura escolar*» (Jesus, S.N. & Martins M.H, 2000, P.6).

Este modelo de escola para todos implicou uma modificação nas estruturas e nas atitudes, bem como uma maior e mais activa participação da comunidade. Os professores tiveram necessidade de alterar o seu método de trabalho e de trabalhar com turmas de natureza heterogénea, tendo em atenção as características e necessidades específicas de cada aluno. Assim, para que uma escola possa eficazmente atender a todas as necessidades dos alunos é necessário que nela se proceda a profundas reformas. Ana M. Bernard da Costa (1996) alerta para as necessidades que se devem operar quer a nível jurídico-legislativo, organizativo e de gestão das escolas, quer a nível da intervenção dos professores e da comunidade escolar.

Uma análise do Despacho Conjunto n.º 105/97 e dos documentos sobre “Normas orientadoras para a realização de apoios educativos nas escolas” permitem-nos interpretar o

conceito escola inclusiva como «*enquadrando-se no princípio da igualdade de oportunidades educativas e sociais a que todos os alunos, sem excepção, têm direito, pretendendo significar que todos os alunos devem (ou têm o direito de) ser incluídos no mesmo tipo de ensino, pois preconiza que os objectivos educacionais e o plano de estudos são os mesmos para todos, independentemente das diferenças individuais*» (Jesus, S.N. & Martins M.H, 2000, p.5). Porém, na realidade, é necessário ter em conta as diferenças individuais dos alunos, o que implica que haja flexibilização curricular.

Assim, a escola deixou de ser concebida como uma instituição que escolhe e promove só os alunos que têm facilidade de entender as propostas pedagógicas que lhe são oferecidas. Pelo contrário: o dever da escola é promover todos em geral e cada um em particular. Tem de valorizar as diferenças dos alunos, utilizando-os como uma fonte de recursos para um ensino mais rico, aberto e democrático. Deste modo, «*a Constituição da República Portuguesa assegura, como direito fundamental de cada cidadão, o direito à educação e à cultura, incumbindo, ao mesmo tempo o Estado de assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito. A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) instituiu, por seu turno, o ensino básico de nove anos, composto por três ciclos sequenciais de ensino, o qual tem vindo a abranger progressivamente os diversos anos de escolaridade, a partir do ano lectivo de 1987/1988*» (Dec. Lei n.º 301/93 de 31 de Agosto).

Também os alunos com necessidades educativas especiais têm o dever de cumprir a frequência da escolaridade obrigatória, embora o regime educativo destes alunos conste de um diploma próprio (Dec. Lei n.º. 301/93 de 31 de Agosto, cap. I, art.3º). O conceito de NEE «*abrange, portanto, crianças e adolescentes com aprendizagens atípicas, isto é, que não acompanham o currículo normal, sendo necessário proceder a adaptações curriculares, mais ou menos generalizadas, de acordo com o quadro em que se insere a problemática da criança ou do adolescente*» (Correia, 1999, p.48).

A integração de alunos com problemas nas salas de aula do ensino regular foi uma das concretizações da necessidade de uma mudança de atitude face ao ensino tradicional. Assim, a Escola Inclusiva resultou, em parte, do grande contributo dado pelos pais que tinham como particular interesse garantir a qualidade da educação dos seus educandos.

Foi com a Conferência Mundial da Unesco que teve lugar em Salamanca, de 7 a 10 de Junho de 1994, que se consagrou a expressão "Escolas Inclusivas" para caracterizar esta perspectiva emergente. A *Declaração de Salamanca* foi o documento que resultou desta conferência organizada pelo Governo espanhol em cooperação com a UNESCO e que reuniu mais de 300 participantes, com representantes do Governo Português. Esta conferência teve como objectivo máximo promover a Educação para Todos: «*Nós, delegados na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representando 92 governos e 25 organizações internacionais, reunidos aqui em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de Junho de 1994, reafirmamos, por este meio, o nosso compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação*» (Declaração de Salamanca, ed. do Instituto de Inovação Educacional, p. IX).

Esta declaração contém os princípios, a política e a prática na área das Necessidades Educativas Especiais. Portugal assinou esta declaração, o que o compromete perante as crianças/jovens com Necessidades Educativas Especiais. Assim, em Portugal, crianças e jovens com NEE devem ter acesso às escolas regulares e a as escolas devem adequar-se a elas, através de uma pedagogia adequada: «*os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos devem ser implementados tendo em vista a vasta diversidade das características e necessidades individuais*» (Declaração de Salamanca, ed. do Instituto de Inovação Educacional, p. IX).

O direito de todas as crianças/jovens à educação está também proclamado na *Declaração Universal dos Direitos do Homem* e foi reafirmado pela *Declaração de Educação para Todos*.

Destas duas declarações, surgiu um princípio orientador, o qual consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, devem incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou que trabalham e crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais.

Hoje, exige-se à escola regular uma integração e uma responsabilização pela adequação da resposta a dar a cada criança ou jovem que faça parte da sua comunidade educativa. A escola deve ser vista numa perspectiva inclusiva: «*a inclusão não pode traduzir-se em arrumar as crianças num lugar, mas sim em fazer com que se sintam presença de uma unidade*» (Veiga, L., Dias H., Lopes A. & Silva N. , 2000, p. 8). Assim, deverá processar uma educação para todos, o que mobiliza um maior número de intervenientes no processo educativo. Deverão ser adoptados programas específicos e apropriados: «*The legal requirements are that instruction be provided in the least restrictive environment, which creates a bias toward mainstreaming, but programs must also be appropriate, which makes the situation ambiguous and the cause of much debate*» (Houston, H.R, 1990, p. 425).

As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as diversas necessidades 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 estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. Os currículos devem-se adaptar às necessidades das crianças e não o inverso. «*A experiência tem demonstrado que esta pedagogia pode reduzir substancialmente as desistências e as repetições e garantir um êxito escolar médio mais elevado. Uma pedagogia centrada na criança pode ajudar a evitar o desperdício de recursos e a destruição de esperanças, o que, muito frequentemente, acontece como consequência do baixo nível do ensino e da mentalidade. (...) é imperativo que haja uma mudança na perspectiva social. Por tempo demasiado longo as pessoas com deficiência têm sido marcadas por uma sociedade incapacitante que acentua mais os seus limites do que as suas potencialidades*» (Declaração de Salamanca, ed. do Instituto de Inovação Educacional, p. 18).

Pretende-se que a todos os alunos seja facilitada a sua transição para a vida activa, por forma a que se venham a desenvolver de forma autónoma e independente.

A pedagogia inclusiva é também a melhor forma de promover a solidariedade, bem como o espírito crítico da cidadania, entre os alunos de necessidades educativas especiais e os seus colegas. Deste modo, é conveniente evitar a segregação e enfatizar a inclusão, permitindo às crianças e jovens com NEE o direito à diferença. No entanto, importa não esquecer que é necessário um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola, promovendo, deste modo, a educação para todos.

«O desafio com que se confronta a escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, susceptível de educar com sucesso todas as crianças, incluindo as que apresentam graves incapacidades. O mérito destas escolas não consiste somente no facto de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças; a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas». (Declaração de Salamanca, ed. do Instituto de Inovação Educacional, p. 18).

Assim, a Escola e os professores vão encontrar nas suas classes uma população discente cada vez mais heterogénea, uma população que engloba cada vez mais alunos com problemas e necessidades educativas especiais, a cujas necessidades os professores têm impreterivelmente de responder. Porém, muitos são os professores e outros agentes de educação que têm uma perspectiva incongruente quanto às práticas educacionais mais adequadas para este tipo de alunos (Veiga, L., Dias H., Lopes A. & Silva N. , 2000).

Mel Ainscow defende que é possível minorar os problemas provenientes da escola inclusiva. E diz: *«...os meus colegas e eu próprio formulámos uma tipologia de seis “condições” que parecem ser factores de mudança das escolas. São estas:*

- *Liderança eficaz, não só por parte do director, mas difundida através da escola;*

- *Envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola;*
- *Um compromisso relativo a uma planificação realizada colaborativamente;*
- *Estratégias de coordenação;*
- *Focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão;*
- *Uma política de valorização profissional de toda a equipa educativa.*

Utilizando esta tipologia como um guia, é possível delinear algumas mensagens importantes acerca da reestruturação que pode ser necessária no âmbito de uma escola, se se pretende preparar os professores para considerarem novas perspectivas na resposta às dificuldades educativas» (1997, p. 24).

No Reino Unido, uma das mais influentes publicações publicadas recentemente (Salmons, Hillman e Mortimer, 1995) refere onze características que definem as escolas regulares, inclusivas, mais eficazes:

« 1. Uma liderança profissional forte da gestão da escola; 2. Uma análise e objectivos compartilhados entre os profissionais da escola que a transmitem aos alunos; 3. Um ambiente na escola que valoriza a aprendizagem e no qual todos se sentem felizes por aprender; 4. Professores empenhados na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem; 5. Um ensino que é entendido pelos alunos como tendo um propósito claro; 6. Altas expectativas dos professores sobre os progressos de todos os alunos; 7. Professores que reforçam positivamente os progressos dos alunos; 8. O controlo individual próximo dos professores, onde a avaliação é usada para planear as próximas etapas do ensino; 9. Os direitos e responsabilidades dos alunos são reconhecidos e defendidos; 10. Existem boas relações entre a escola e casa; 11. A escola é ela própria uma organização de aprendizagem activa na qual todos os membros, tanto alunos como professores, valorizam o ensino e são eles próprios aprendizes activos» (Rodrigues, D., 2001, p.114/5).

Segundo Cliff Warwick um sistema de educação inclusiva só é concretizado se houver *«força e direcção para desenvolver uma política e uma prática em todas e em cada escola. O*

primeiro passo para planear e atingir este objectivo, em todos os contextos, é estabelecer valores e princípios de acordo com os direitos básicos. Para além disto tem de existir um processo bem organizado para o desenvolvimento de uma política e prática numa instituição que tem de encontrar a sua missão no desenvolvimento e formação profissional» (Rodrigues, D., 2001, p.116).

3.2 A evolução da educação inclusiva em Portugal

O sistema de educação em Portugal foi, nos últimos vinte anos, alvo de mudanças e no que diz respeito às crianças de NEE, muitas vezes excluídas da escola, estas passaram a participar e a usufruir de uma educação semelhante àquela recebida pelos seus companheiros do ensino regular. A educação inclusiva em Portugal surge no sentido de defender o direito à plena dignidade, e igualdade da criança enquanto ser humano (Costa, A.M.B, 1999) e, como vimos anteriormente, são documentos como: a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei n.º46/86 de 14 de Outubro), a *Declaração de Salamanca*, a *Constituição da República*, a *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, a *Declaração de Educação para Todos* e o *Decreto Lei 319/91 (de 31 de Agosto)* que fazem referência à universalidade, obrigatoriedade e inclusão de Todos os alunos no Sistema de Ensino Português.

«A necessidade de um ensino para todos, com respeito pela diversidade, é consolidada e prosseguida nos séculos XIX e XX, com as ideias de Montessori, Decroly, Dewey, Makarenko, Mendel e Freinet. Ao longo deste vasto período, a compreensão do conceito de criança deficiente sofre grandes mudanças» (Veiga, L., Dias H., Lopes A. & Silva N., 2000,p.12).

Antes da década de 70, as crianças de NEE não tinham direitos legais à educação pública. Muitos eram mesmo excluídos do sistema educativo público ou de qualquer actividade remunerada e eram entregues a instituições e lares. Acreditava-se que estas crianças não retirariam benefícios do processo educativo, tendo cumulativamente efeitos negativos sobre os restantes alunos.

Os anos 70 marcaram a generalização do conceito de *normalização* por toda a Europa e América do Norte, o que significa que o aluno com necessidades educativas especiais passou a ser visto de outra maneira, defendendo-se que o seu processo educativo deveria ser desenvolvido

num ambiente não restritivo e normalizado. Segundo Rafael Bautista Jiménez: «*O princípio de normalização implica, de uma perspectiva pedagógica, o princípio de individualização, de tal modo que o atendimento educativo a dar aos alunos se ajustará às características e particularidades de cada um deles; assim mesmo, para levar a cabo a integração escolar, será necessário ter em conta o princípio de sectorização de serviços, segundo o qual os alunos com necessidades educativas especiais receberão o atendimento de que necessitam dentro do seu meio ambiente natural, ou seja, os apoios ou serviços organizar-se-ão de tal forma que cheguem onde houver necessidades deles*» (Jiménez, R.B., 1997, p. 26).

A política de integração teve na sua base o conceito de normalização. A partir de então operaram-se várias mudanças: «*Tais mudanças devem-se essencialmente a um grupo de factores que vieram determinar o aparecimento de nova legislação cuja finalidade era garantir uma educação apropriada e gratuita para toda a criança com NEE. Entre os factores que deram origem, por exemplo, à Lei Pública Americana 94-142 (The Education for All Handicapped Children Act of 1975) e ao relatório inglês "Warnock", contam-se aqueles ligados ao crescente interesse dos pais pela qualidade da educação a ministrar aos seus filhos, o aparecimento de organizações que vieram defender os interesses da criança com NEE, o grande caudal de investigação que permitiu formular novos modelos de intervenção e veio levantar sérias dúvidas sobre uma grande parte das práticas educativas usadas até então*» (Correia, L.M , 1994, p. 46).

Em Portugal, toda esta mudança de concepções e de práticas tem-se feito sentir, embora num ritmo lento de desenvolvimento, quer ao nível das iniciativas implementadas, quer ao nível das políticas de educação. A partir dos anos 70, o Ministério da Educação passou a assumir progressivamente o sector Educação Especial, sendo criadas, em 1975-76, equipas com o intuito de promover a integração social e escolar de crianças e jovens com deficiência. Estas equipas «*constituídas, a nível local, por educadores de infância e professores dos diversos graus de ensino não superior, desenvolvem a sua actividade junto dos alunos que frequentam estruturas públicas de educação e ensino e assumem um papel fundamental no início das experiências de integração*» (Costa, A. M. B., 1996).

Numa primeira fase, os alunos integrados eram apenas os portadores de deficiências sensoriais ou motoras, alunos estes que à partida conseguiam acompanhar os currículos escolares, sendo o apoio prestado por professores especialistas. Assim, a grande parte dos alunos portadores de deficiências eram recebidos em escolas especiais, pelo que o número de estabelecimentos de ensino especial aumentou na década de 70 e 80. «No ano lectivo de 1978-79, o número de crianças apoiadas nas 132 escolas especiais existentes ultrapassa os 8000, enquanto que no ensino integrado, 22 equipas de educação especial apoiam cerca de 1100 alunos. Em 1982-83, nas estruturas de ensino especial a relação é, aproximadamente, de 156 escolas para 10 500 alunos, enquanto nas escolas regulares é de 29 equipas de educação especial para 3323 crianças integradas. No ensino integrado, em 1995-96, são apoiados 36 519 alunos pelas 228 equipas de educação especial existentes, enquanto o número de alunos em escolas especiais é de 9396» (Veiga, L., Dias H., Lopes A. & Silva N., 2000,p.20).

Assim, verifica-se que o sistema de ensino especial não funciona, em Portugal, da maneira desejada, tendo havido uma implementação lenta da legislação actual (Decreto-Lei 319/91) que rege a educação especial, pondo assim em causa um bom atendimento da criança de NEE. «Para além deste factor, afigura-se-nos importante mencionar outros factores negativos como, por exemplo, a dispersão dos serviços de atendimento por dois ministérios, o reduzido envolvimento dos pais no processo educativo, a falta de recursos humanos e materiais, a inexistência de um processo de avaliação psicopedagógica que leve a uma individualização do ensino, se necessário, e o carente sistema de formação de professores e demais agentes educativos» (Correia, L.M , 1994, p. 46).

Apesar da Lei de Bases do Sistema Educativo inculcar ao Ministério da Educação a responsabilidade de educar todas as crianças e jovens que sejam abrangidos pela escolaridade obrigatória, muitos são os alunos que frequentam as escolas especiais, sob tutela do Ministério da Solidariedade e Segurança Social (Bairrão, J., 1998).

Em termos de distribuição geográfica, na região norte o ensino integrado está mais implementado (43%) do que no sul e é na região de Lisboa que se encontra um número mais significativo de alunos a frequentar as escolas especiais - cerca de 9% do total de alunos atendidos (Veiga, L., Dias H., Lopes A. & Silva N., 2000, p.21).

Em Portugal, um outro facto constatado foi que *«enquanto o número de crianças atendidas em escolas especiais se manteve constante entre 1982 e 1992 (cerca de 11 000), já o número de crianças atendidas pelo ensino integrado duplicou entre 1982 e 1987 (de cerca de 3 300 para 6 500) e quase quintuplicou entre 1985 e 1992 (de 6 500 para cerca de 30 205). Ou seja, em dez anos o panorama alterou-se radicalmente: a regra passou a ser o ensino integrado e a excepção, a escola especial»* (Inovação, 1994, p.10).

Porém, é preciso notar que este aumento do ensino integrado não significa que as crianças normalmente atendidas em escolas especiais passaram a estar integradas nas escolas regulares. Este aumento abarca sim as crianças que já estavam no ensino regular e passaram a ter um atendimento especializado dadas às suas necessidades educativas especiais. Assim, além do apoio inicial à integração de alunos com deficiências auditivas, visuais, motoras e mentais, as equipas de educação especial foram passando a atender outros, nomeadamente os identificados com dificuldades específicas de aprendizagem ou com problemas comportamentais que, em 1992, representavam metade dos alunos atendidos no âmbito do ensino integrado (Costa A.M.B., 1999).

Na prática verificou-se dois movimentos distintos: por um lado, a integração no ensino regular de alunos que até então eram recebidos nas escolas especiais (ou ficariam em casa) e, por outro lado, o início de apoio especializado a crianças do ensino regular que normalmente não beneficiavam dele. No primeiro caso, o movimento vai no sentido de integração, no segundo, procura-se evitar a exclusão (Inovação, 1994, p.10).

Em suma: Passamos da escola da homogeneidade para a escola da diversidade. Passamos da escola da discriminação para a escola da integração/inclusão e a ênfase passa a ser colocado no

processo ensino-aprendizagem. Portanto, dá-se relevo a uma intervenção centrada no aluno, no seu desenvolvimento e também a uma intervenção centrada no currículo.

3.3 Escola inclusiva: *consequências e incongruências*

O modelo de Escola Inclusiva trouxe como grande vantagem a socialização, sobretudo, dos alunos. Esta heterogeneidade que se verifica entre os alunos permite o dinamismo da turma. Porém, existem algumas implicações negativas: *«Se o professor utiliza um ritmo de ensino mais lento e apresenta conteúdos mais fáceis, de forma a que os alunos com menos capacidade compreendam e acompanhem a matéria, pode fazer com que os alunos com mais capacidades se desinteressem. Se, ao contrário, o professor procura cumprir o programa, utilizando ritmos, exercícios e estratégias que ultrapassam a capacidade dos alunos mais fracos, estes podem desinteressar-se ainda mais e não aprender os conteúdos programáticos. Neste sentido, o aumento da heterogeneidade e das diferenças individuais dos alunos na turma é efectivamente um problema para muitos professores»* (Jesus, S. N & Martins, M. H., 2000, pp.8-9).

Segundo Eurico Lemos Pires (1988) a passagem da escola de elites para a escola de massas originou uma crise educacional, isto porque em vez de ter originado um ensino com qualidade, degenerou numa simples massificação do ensino, desprovida de qualidade, mas favorecida (demasiado até) na quantidade. Defende que foi a massificação do ensino que dimanou a actual crise educacional, pois o crescimento em massa de alunos e estabelecimentos não foi acompanhado da necessária alteração qualitativa. Assim deu-se uma mudança “quantitativa” desprovida da devida mudança “qualitativa”.

Na prática, a escola nem sempre é essa niveladora de oportunidades que devia ser, agravando, por vezes, ainda mais a situação. Nela *«ocorrem problemas graves, resultantes da forma como são caracterizadas as diferenças individuais, como é elaborada a informação e como esta informação é utilizada para ajudar a tomar decisões educativas»* (Wang, M., 1997, p.53). Muitos são os alunos classificados e rotulados da seguinte forma: «com baixo rendimento», «de

família carenciada», «com dificuldades de aprendizagem», «com perturbações socio-emocionais» e para além destes termos não são dadas mais informações úteis que permitam a elaboração e concretização de um plano de intervenção (Wang, M., 1997, p.53).

A Dr.^a Margaret Wang, reconhecida internacionalmente pelos trabalhos que tem desenvolvido na área da aprendizagem, defende que nos moldes actuais as escolas não conseguem nem conseguirão responder à equidade. Diz então: *«Se todos os alunos devem completar com sucesso uma educação “básica”, através dum acesso idêntico ao currículo comum, a forma como as escolas respondem à diversidade das necessidades dos alunos tem de sofrer uma enorme mudança conceptual e estrutural. Alguns alunos, por exemplo, necessitam de mais tempo e de um nível elevado de apoio para conseguirem dominar o currículo comum e outros precisam de menos tempo e de menos ensino directo. Consequentemente, conseguir atingir a meta da equidade educativa para todas as crianças, incluindo as que têm necessidades educativas especiais, exige a mudança de um sistema fixo para um sistema flexível, capaz de garantir a equidade na “oportunidade de aprender” para todos os alunos»* (Wang, M., 1997, p.54).

Esta autora refere que os alunos com NEE necessitam de ter professores eficientes, que desenvolvam um ensino que promova a aprendizagem por parte dos alunos. Em colaboração com Haertel e Walberg desenvolveu um estudo sobre as variáveis que influenciam a aprendizagem e identificaram vinte e oito categorias que incluem:

- as capacidades cognitivas dos alunos;
- a motivação e o comportamento;
- a organização da sala de aula;
- o clima e as interacções aluno/professor;
- a quantidade e a qualidade de ensino;
- o apoio dos pais e a ajuda na aprendizagem;
- outras – cultura da escola, demografia, política educativa.

Assim, se a escola, há uns anos atrás, privilegiava o domínio cognitivo, actualmente os professores têm de assumir um papel e uma atitude diferente no sentido de promover e implementar as variáveis anteriormente descritas, de modo a garantir os princípios fundamentais da integração/inclusão (Wang, M., 1997, pp.56-59).

É conveniente que os professores não esqueçam que para o desenvolvimento harmonioso da personalidade da criança e do jovem, deficiente ou não, é necessário: experiências novas; elogio e estima; responsabilidade e autonomia; amor e segurança, além das necessidades consideradas essenciais como a alimentação, a higiene e o vestuário.

O elevado número de alunos por turma também não facilita o trabalho do professor. Assim, numa mesma turma, se há alunos que têm motivação e capacidades e estão propensos à aprendizagem, há aqueles que, contrariamente, não gostam de estar na escola, estão desmotivados e desinteressam-se por quaisquer actividades e aprendizagens de natureza escolar. Porém, para cumprir a escolaridade obrigatória, todos os alunos têm de frequentar a escola, pelo que os professores têm de saber contornar a questão (Costa, A.M.B., 1996).

«Embora as diferenças entre os alunos numa mesma turma, nas suas capacidades e interesses, possam constituir um problema para muitos professores, há estratégias que se têm revelado úteis e que têm permitido resolver esta situação, nomeadamente o trabalho em grupo, em que os alunos que têm mais conhecimentos ajudam na aprendizagem dos alunos mais fracos» (Jesus, S. N & Martins, M. H., 2000, p.9). É importante que os professores saibam utilizar devidamente as estratégias de ensino-aprendizagem e também que estejam motivados para que consigam dar resposta a este modelo de escola inclusiva. Não esquecer que todos os apoios educativos existentes podem constituir um óptimo contributo para a inclusão e integração de todos os alunos na escola.

O termo inclusão tem gerado alguma controvérsia, uma vez que existem diferentes pontos de vista de como se deve efectuar a inclusão. Há autores, investigadores e educadores (Stainback e Stainback, 1988) que defendem a chamada inclusão total, isto é, a colocação de todos os alunos nas classes regulares.

Outros têm uma posição mais moderada e defendem que alguns alunos não deveriam frequentar exclusivamente a escola regular, pelo menos a tempo inteiro (Correia, 1999), uma vez que as escolas regulares não dão uma resposta completa às necessidades de certos alunos. Diz Correia: *«verificamos que ainda estamos longe da escola inclusiva, uma vez que o princípio da inclusão implica uma reestruturação bastante significativa da escola e do currículo (...) no sentido de permitir a todos os alunos uma aprendizagem em conjunto alicerçada num ensino de qualidade que venha a produzir melhores resultados»* (Rodrigues, D., 2001, p. 128). Luís de Miranda Correia defende que essa reestruturação se fundamenta em vários pressupostos, dos quais destaca quatro considerados, por ele, essenciais:

- **Atitudes** – tanto as atitudes dos professores como da comunidade educativa, em geral, são importantes na construção da inclusão. Todos deverão acreditar na possibilidade de sucesso dos alunos, nomeadamente dos alunos de NEE. Neste sentido, a escola deverá elaborar um conjunto de medidas que reflecta os seus valores e que permita responsabilizar todos os envolvidos no processo educativo dos alunos.
- **Formação** – os professores e os pais deverão estar devidamente formados, para que possam saber responder às necessidades e problemas dos alunos. A formação inicial dos professores deverá ser alterada, na opinião de Correia, a fim de se adaptar mais e melhor à actual realidade escolar. Essa formação deverá fornecer algumas directrizes ao professor, no sentido de ele saber como responder às necessidades de todos os alunos, seleccionando e adaptando o currículo e os métodos de ensino aos mesmos. A formação especializada e contínua também são importantes. Devem os professores, sobretudo os que trabalham com alunos de NEE, beneficiar deste tipo de formação, a fim de poderem aprofundar e actualizar conhecimentos directamente relacionados com as práticas inclusivas.
- **Colaboração** – o trabalho em parceria é extremamente importante, sobretudo para se poder encontrar estratégias educacionais que levem a escola a responder adequadamente às necessidades dos alunos.

- **Recursos** – sejam eles humanos ou materiais. A liderança da escola desempenha um papel crucial neste campo. Deve envidar todos os esforços no sentido de assegurar os recursos humanos e materiais necessários para responder às necessidades dos alunos, designadamente alunos com NEE.

«Tudo isto nos leva a supor que as práticas educativas, tal qual se nos apresentam nos nossos dias, terão necessariamente de ser repensadas, uma vez que a inserção de alunos com NEE nas classes regulares pede que se reconsiderem todos os aspectos do processo de ensino-aprendizagem, desde a forma como interagem os professores, outros profissionais de educação, pais e alunos, até à forma como as actividades de gestão, de administração e logísticas se processam» (Rodrigues, D., 2001, p. 130).

3.4 O trabalho docente no contexto da escola inclusiva

Sabendo-se que o professor é um técnico da educação e que a sua actividade se situa essencialmente ao nível da intervenção, um facto constatado é que o professor se vê actualmente confrontado com uma indefinição do seu espaço, bem como com a inexistência física desse mesmo espaço quando dele necessita. Geralmente a actuação do professor restringe-se à sua necessária polivalência, isto porque muitas vezes o professor precisa de ser também psicólogo, terapeuta, mãe, pai..., sobretudo em turmas que apresentam alunos que carecem de uma educação e acompanhamento especial (Muñiz, B.M., 1993).

De facto, muitas vezes, *«a acção do professor desenvolve-se num quadro extremamente complexo e abrangente. Essa complexidade e abrangência resultam, por um lado, do impacto na prática pedagógica de algumas variáveis importantes e de natureza diferenciada cuja reflexão desempenhará um papel fundamental no desenvolvimento de cada professor»* (Morgado, J., 2001). Segundo Morgado, essas variáveis poderão ser:

- Variáveis não determinadas pelo professor, como: a política educativa nacional, os programas, os recursos físicos e humanos da escola, o ambiente social e cultural;
- Variáveis influenciadas pelo professor, mas não determinadas por ele, como: a intervenção dos pais, expectativas da comunidade e dos pais face à escola e à criança, organização da escola, operacionalização do programa, recursos materiais.
- Variáveis determinadas e influenciadas pelo professor, como: competências e conhecimentos profissionais, estratégias e métodos, organização e gestão das situações de aprendizagem, gestão do tempo e do espaço na sala de aula e utilização de recursos disponíveis.

Os professores têm necessariamente de saber lidar com estas variáveis e definir estratégias e actividades no sentido de facilitar as aprendizagens, proporcionar uma educação para todos e uma igualdade de oportunidades. Para tal, é importante que adquiram um conjunto integrado de conhecimentos, técnicas, atitudes e valores ligados ao ensino que o ajudem na forma de saber agir em certas e determinadas situações (Morgado, J. 2001).

Diz Mel Ainscow: *«Ao encorajarmos os professores a explorarem formas de desenvolver a sua prática, de modo a facilitar a aprendizagem de todos os alunos, estamos, porventura, a convidá-los a experimentar métodos que, no contexto da sua experiência anterior, lhes poderão parecer estranhos.»* (1997, p. 15). M. Ainscow considera que é imprescindível que o professor planifique a priori todo o trabalho que pretende desenvolver, no apoio da aprendizagem dos seus alunos, devendo essa planificação abranger todos os alunos de uma turma e não apenas uma parte. O melhor recurso, segundo este autor, são os próprios alunos: *«Em cada classe os alunos representam uma fonte rica de experiências, de inspiração, de desafio e de apoio que, se for utilizada, pode insuflar uma imensa energia adicional às tarefas e actividades em curso. No entanto, tudo isto depende da capacidade do professor em aproveitar essa energia. Isto é, em parte, uma questão de atitude, dependendo do reconhecimento de que os alunos têm capacidade de contribuir para a respectiva aprendizagem; reconhecendo igualmente que, de facto, a aprendizagem é, em grande medida, um processo social»* (1997, p. 16).

Neste sentido, o trabalho de pares ou mesmo de grupo poderá ser muito produtivo, sendo importante que o professor saiba dar o devido feedback às actividades desenvolvidas pelos alunos.

Perante o modelo de escola inclusiva, o professor deverá estar cada vez mais preparado para a improvisação, isto é, deverá estar preparado para modificar o que planificou, se as atitudes dos alunos, ou o contexto em si, o justificarem. Diz Mel Ainscow: «*Esta orientação acompanha o pensamento actual no mundo da formação dos professores em que se aceita, de forma crescente, que a prática se desenvolve a partir de um processo fundamentalmente intuitivo, através do qual os professores ajustam os seus planos de aula, a sua actuação e as suas respostas à luz do feedback dos elementos da sua classe*» (1997, p. 17).

O trabalho em equipa/parceria poderá também ser muito útil. E a este respeito diz o mesmo autor: «*Encorajamos, especificamente, os professores a formarem equipas e/ou partenariados em que os respectivos membros concordem em se ajudar uns aos outros a explorar aspectos da sua prática. Em geral, verificámos que é preferível que as equipas sejam constituídas por grupos de professores que trabalham com alunos do mesmo grupo etário ou que ensinam as mesmas matérias*» (1997, pp. 17-18).

Segundo Carlos M. Simões (1996) a análise, compreensão e resolução de uma situação no contexto educativo implicam que haja, da parte do professor, um certo desenvolvimento e maturidade. O professor fundamenta sempre a sua actuação numa ou outra experiência que teve, porém, deverá estar consciente que a utilização de uma mesma estratégia em situações diferentes poderá não ter o mesmo êxito. Os métodos são construções sociais que se adaptam a determinadas realidades, assim, um bom método hoje poderá não se aplicar à situação do amanhã. É preciso que os professores estejam conscientes da mudança e da necessidade de se adaptarem a ela. E a este respeito de Mel Ainscow: «*As estratégias de ensino não são desenvolvidas nem imaginadas no vazio. A elaboração, selecção e utilização de determinada abordagem ou estratégia de ensino nasce das percepções acerca da aprendizagem e acerca dos alunos. Defendo que mesmo os métodos pedagogicamente mais avançados correm o risco de se tornar ineficazes...*» (1997, p. 19).

Na área de educação especial, a exigência de professores tem aumentado, fomentando grandes desafios às escolas e ao corpo docente envolvido. Apesar do apoio fornecido aos alunos ser quase sempre assumido por professores do ensino regular, esse apoio deverá ser acompanhado e orientado por professores com formação especializada. Dever-se-á tratar de um trabalho em equipa, onde também os pais, o serviço de psicologia da escola e a própria autarquia deverão intervir. Assim, *«a equipa de coordenação dos apoios educativos, em colaboração com o órgão de gestão da escola, propõe a colocação de professores de apoio educativo. Além disso, deve actuar em articulação com as autarquias e com a comunidade envolvente, na perspectiva de descentralização do sistema educativo e de participação de toda a comunidade no processo educativo. Deve também implementar a formação contínua de docentes, nos domínios do desenvolvimento curricular, da diferenciação pedagógica, das respostas a crianças e jovens com necessidades educativas especiais, da gestão de pequenos grupos (homogéneos e heterogéneos) e da preparação de reuniões com pais»* (Jesus, S. N & Martins, M. H. ,2000, pp.6-7).

As escolas inclusivas fomentam apoio educativo aos alunos que o carecem e, para tal, deverão ser colocados professores com formação especializada, mesmo que seja em regime de destacamento. Porém, em Portugal, há falta de professores com formação em educação especial, *«verificamos que só 25,1% da população total possui uma especialização, o que reflecte uma carência acentuada nesta matéria»* (Correia, L. M., 1994, p. 48). Assim, em muitas escolas, são os professores do ensino regular que gerem também o ensino especial, sem que para isso tenham uma formação sólida na matéria (Correia, L. M., 1994).

«A distribuição de docentes de apoio educativo por sectores de ensino é de 60% para o 1º ciclo, 18% para o 2.º e 3.º, 17% para o pré-escolar e 5% para o ensino secundário» (Veiga, L., Dias H., Lopes A. & Silva N. , 2000, p. 21). Esse apoio educativo visa a integração socioeducativa dos alunos que apresentam problemas e dificuldades e nas escolas centram-se várias e diversificadas intervenções para promover o sucesso educativo.

A intervenção da equipa de apoio tem de ser construída a partir do conhecimento dos interesses, dos saberes e das dificuldades dos alunos. É necessário superar as dificuldades individuais do aluno, estimulando e despertando as suas competências e capacidades. Não esquecer que *«o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola»* (Declaração de Salamanca, ed. do Instituto de Inovação Educacional, p. 21).

Os pais deverão estar envolvidos no trabalho desenvolvido pela escola. Deverão participar em todas as etapas, desde a identificação das dificuldades até na decisão das intervenções necessárias. *«Na actualidade, um dos maiores problemas da educação e desenvolvimento das crianças e dos jovens diz respeito à indisponibilidade e desresponsabilização de muitos pais. Muitos compensam a indisponibilidade com presentes para cujo alcance os filhos não têm que se esforçar, fazendo com que as crianças tenham tudo com muita facilidade, tornando-se menos tolerantes ao esforço que a situação de aprendizagem escolar requer. Por outro lado, muitos pais apresentam uma baixa motivação profissional, constituindo maus modelos de motivação para os seus filhos relativamente ao trabalho escolar»* (Jesus, S. N & Martins, M. H. ,2000, p. 7). Neste contexto, o ideal será delimitar quais são as responsabilidades dos pais e incutir-lhes essas responsabilidades e investir também no plano de formação de pais/encarregados de educação para que *ab initio* estes sintam que estão envolvidos no processo educativo dos seus educandos.

O número de alunos que necessitam de um ensino especial tem vindo a aumentar nos últimos anos, o que implica um aumento do número de professores especializados nesta área, embora nem sempre esse aumento se verifique. «*Smith-Davis, Burke and Noel (1983)¹ estimate, on the basis of interviews with special education leaders in all states (plus four territories), that about 25 000 special education teachers leave the field annually, whereas the supply of new special educators in 1983-1984 was about 22 000*» (Houston, H. R., 1990, p. 425).

Em certos países, o principal obstáculo ao ensino integrado tem sido a própria inexistência de instalações, pessoal e equipamento especial. No que diz respeito aos recursos humanos, não há dúvida que se o atendimento às crianças com necessidades educativas especiais deverá ser diferenciado, será necessário um suficiente número de professores por escola a prestar esse apoio, professores esses que deverão ter o mínimo de formação. É importante que haja uma formação contínua direccionada para os professores e para a própria a organização da aprendizagem de grupos heterogéneos. É ainda necessário que os responsáveis pela direcção e gestão da escola dos vários níveis estejam também bem informados e formados para esta perspectiva. Esta implicação de todos os professores e da escola não exclui a necessidade de alguns professores com uma formação especializada complementar. Sem dúvida, os professores com formação especializada deviam estar integrados o mais possível na escola, sem prejuízo do mesmo professor apoiar várias escolas. É importante e necessário que numa escola haja vários técnicos especializados e diferenciados (Correia, L.M , 1994).

Na escola inclusiva, o professor deverá procurar conhecer os seus alunos e o currículo deverá ser adaptado em função dos interesses e necessidades dos seus alunos, sendo necessário utilizar adequados métodos/estratégias de ensino. O grande objectivo a ser alcançado é o *sucesso escolar* do aluno e é neste sentido que todo o processo ensino-aprendizagem deverá ser encaminhado.

¹ Smith-Davis, J., Burke, P., & Noel, M. (1983). Personnel to educate the handicapped in America: supply and demand from a programmatic viewpoint. Executive summary. College Park, MD: University.

As aulas inclusivas, segundo Maria Helena Martins (Jesus, S. N & Martins, M. H., 2000) deverão assumir uma filosofia em que todos os alunos podem aprender em salas de ensino regular, uma vez que a diversidade permite que haja maiores oportunidades de aprendizagem. Deverão, porém, ser estabelecidas regras que permitam o respeito e o tratamento justo de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. É necessário, assim, fazer adaptações do currículo, atendendo às características dos alunos, e os serviços de apoio prestarão o seu serviço sempre que seja necessário.

Nos anos 90, em Portugal, é o Despacho Conjunto n.º105/97, de 1 de Junho, que contextualiza os Apoios Educativos na escola e tem como princípios: *«centrar nas escolas as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens; assegurar, de modo articulado e flexível, os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos; perspectivar uma solução simultaneamente adequada às condições e possibilidades actuais, mas orientada também para uma evolução gradual para novas e mais amplas respostas»*. Este despacho está de acordo com os princípios veiculados na Conferência de Salamanca e nele faz-se referência à forma de selecção dos docentes envolvidos.

Em Portugal, segundo Maria Helena Martins (Jesus, S. N & Martins, M. H., 2000) muitos dos docentes recrutados não têm especialização, nem prática para o desempenho das funções de apoio educativo e os professores do ensino regular não estão preparados para desenvolver estratégias de ensino diferenciado. É conveniente que haja, em todas as escolas, docentes com formação e especialização para que, num trabalho devidamente organizado em equipa, se tente encontrar soluções operacionais adequadas.

Esses professores com especialização deverão trabalhar directamente com os professores do ensino regular, funcionando como espécies de consultores. Os professores do ensino regular deverão, por sua vez, ultrapassar as fronteiras da escola e procurar autodocumentar-se e pedir ajuda, sempre que necessário, a colegas entendidos ou com alguma experiência na área. Deverão, assim, ser mais actantes do que planificadores e todos os esforços se devem desencadear no sentido de se conseguir grande competência na acção.

Também, um trabalho cooperativo possibilitará uma avaliação e planificação conjunta da situação, no sentido de encontrar estratégias apropriadas para apoiar os alunos. Para que o trabalho cooperativo funcione de uma forma eficaz, é também conveniente envolver os pais e outros profissionais da comunidade escolar.

O trabalho desenvolvido com um aluno que tenha necessidades educativas especiais deverá ser no sentido de *desenvolver o aluno* de forma a lhe conferir alguma autonomia e auto-estima, possibilitar-lhe a comunicação (oral/escrita), desenvolver-lhe o raciocínio lógico-matemático e dar-lhe ferramentas para saber agir no meio em que está inserido.

É importante que haja no processo ensino-aprendizagem uma aproximação do professor em relação ao aluno (aproximação essa feita por gestos e por palavras). Deverá o professor utilizar incentivos verbais enfáticos, devendo ter também a preocupação de solicitar e respeitar as opções e intervenções dos alunos, tudo contribuindo para a autonomia e valorização da auto-imagem do aluno. O tom de voz e os sorrisos que acompanham o discurso e atitudes do professor poderão transmitir ao(s) aluno(s) uma certa alegria, calma e tranquilidade na execução das tarefas, criando um ambiente simpático e acolhedor. É importante ver o indivíduo (aluno) em toda a sua dimensão, tentando conhecer o seu quotidiano, criar-lhe hábitos correctos e fazendo a ligação à família (Correia, L.M., 1994).

3.5 Escola Inclusiva: uma pedagogia de aprendizagem

Uma das principais finalidades do sistema educativo consiste em encaminhar todos os alunos no sentido de atingirem os objectivos essenciais de aprendizagem, sendo «*da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares*» (LBSE, cap. I, art. 2º). Assim, o actual sistema de ensino deverá responder à heterogeneidade de perfis de aprendizagem, sendo necessário investigar as estratégias mais eficazes atendendo às características do público alvo. O professor deverá conhecer a priori as características sociocognitivas individuais dos seus alunos, compreender a forma como cada aluno constrói e

desenvolve a sua aprendizagem e, só depois, aplicar orientações individualizadas que se adaptem às dificuldades diagnosticadas. É a partir das características do aluno e das suas limitações que a escola deverá definir as suas opções curriculares e proceder as adaptações curriculares necessárias.

«O ensino com níveis diversificados (Schulz & Turnbull, 1984) é uma das abordagens que possibilita ao professor preparar uma aula, com base em variações que respondem às necessidades especiais dos alunos. O ensino multinível requer que o professor conheça as necessidades e os estilos individuais dos alunos, bem assim como uma variedade de estratégias de ensino» (Jesus, S. N & Martins, M. H. ,2000, p. 22). Deste modo, o ensino com níveis diferenciados implica que haja uma prévia planificação das aulas, tendo o professor de:

Ponto um – Escolher os principais conceitos ou ideias-chave a serem apreendidas em cada aula ou unidade;

Ponto dois – Desenvolver estratégias para apresentar esses conceitos/ideias à classe;

Ponto três – Proporcionar aos alunos uma oportunidade para reflectir, praticar e assimilar as novas informações adquiridas;

Ponto quatro – Determinar qual o método de avaliar as aprendizagens.

«O ensino com níveis diferenciados parte do princípio que todos os alunos podem aprender, embora alguns alunos possam necessitar de apoio adicional ou algumas adaptações curriculares para ter sucesso. Assim, são permitidas as adaptações necessárias de forma a respeitar e valorizar o nível de participação do aluno» (Jesus, S. N & Martins, M. H. ,2000, p. 23).

O trabalho de grupo costuma ser uma boa estratégia para pôr em prática o ensino diferenciado, desde que a cada elemento do grupo seja dada uma tarefa diferente. É, porém, importante que o aluno se sinta integrado no grupo. No caso de serem alunos com grandes problemas de aprendizagem, o ideal será fazê-los participar nem que seja parcialmente. As adaptações curriculares individualizadas só deverão ser utilizadas quando se esgotarem todos os restantes recursos (Jesus, S. N & Martins, M. H. ,2000).

É importante motivar o aluno e fazê-lo sentir-se bem na escola, devendo estar sempre presente um esforço constante de adequação de estratégias. Segundo a UNESCO, no âmbito de aplicação da Declaração Mundial da Escola para Todos (Conferência de Jontien, 1990), estas são algumas das estratégias que têm promovido e facilitado a aprendizagem nas Escolas Inclusivas:

- ⇒ **Aprendizagem activa** – ensino que fomenta a curiosidade e o gosto pela descoberta;
- ⇒ **Negociação de objectivos** – o aluno assume um papel activo na sua aprendizagem, participando na realização dos próprios planos de aprendizagem, estabelecendo contratos e compromissos;
- ⇒ **Avaliação contínua** – permite aos professores e aos alunos reflectirem sobre o processo ensino-aprendizagem, fazendo modificações caso seja necessário;
- ⇒ **Demonstração, prática e feedback** – utilização de modelos práticos e comentários sobre o trabalho realizado pelos alunos;
- ⇒ **Aprendizagem cooperativa** – realização de trabalhos em pequenos grupos, partilha de ideias, conhecimentos e opiniões;
- ⇒ **Apoio** – a cooperação e ajuda são importantes no processo de aprendizagem

O trabalho desempenhado pelo professor é também extremamente relevante. Diz Álvaro Marchesi² que o professor deve primeiro conhecer os alunos, compreender como eles aprendem e ver qual é a melhor forma de os ensinar. E para uma boa compreensão e exploração dos processos de ensino e aprendizagem é necessário que se estabeleça uma boa relação entre o aluno, o professor e o conteúdo de aprendizagem: *«É este “triângulo interactivo” que permite explicar o que se passa quando um aluno aprende determinados conteúdos devido à acção didáctica do professor. Deste ponto de vista, o ensino entende-se como um processo de ajuda prestada à actividade construtiva do aluno. Quando o ensino é eficaz, a ajuda prestada ajusta-se às possibilidades do aluno»* (Rodrigues, D., 2001, p. 106).

² **Álvaro Marchesi** – professor catedrático de Psicologia Evolutiva e da Educação na Universidade Complutense de Madrid. Participou na Reforma Educativa em Espanha (LOGSE) de 1986 a 1996. É consultor da UNESCO e da OCDE sobre temas de inclusão de alunos com NEE e sobre reformas educativas.

Álvaro Marchesi salienta ainda o facto de haver três factores implicados nos processos de aprendizagem dos alunos: os conhecimentos prévios, a actividade mental construtiva e a motivação para aprender. No que diz respeito à acção dos professores são, segundo este autor, dois os factores básicos que influem no processo ensino-aprendizagem: os mecanismos de influência educativa que favorecem a construção de novos conhecimentos por parte dos alunos e as expectativas em relação à aprendizagem dos alunos. Os conteúdos, por sua vez, devem ser ministrados de forma estruturada, obedecendo a uma coerência interna, a fim de favorecer a aprendizagem do aluno e, simultaneamente, o trabalho do professor. Diz ainda: *«A tarefa do professor numa aula integrativa deve partir desta perspectiva e ter em conta especialmente as características dos alunos com problemas de aprendizagem. (...) Nesta perspectiva o professor deve ser capaz de organizar e estruturar os conteúdos do currículo para que estes alunos aprendam de uma forma activa e significativa. As experiências de aprendizagem que o professor apresenta aos seus alunos com mais dificuldades não podem esquecer que o objectivo fundamental é, também para eles, o de completar os esquemas de conhecimento que dêem sentido às suas aprendizagens e que avancem pouco a pouco no domínio de estratégias que ajudem a aprender por si próprios»* (Rodrigues, D., 2001, p.107).

É importante, também, que entre professor e aluno haja uma boa comunicação e interacção, isto é, é necessário que o professor saiba partilhar com os alunos o significado da aprendizagem e que a mesma se concretize, num ambiente de respeito mútuo.

3.6 A avaliação na escola inclusiva

«Contrariamente às aparências, a avaliação não é uma tortura medieval. A obsessão de avaliar é uma intervenção moderna, nascida por volta do séc. XVII, tornada indissociável do ensino de massas (...) associado à escola obrigatória».

Perrenoud

Avaliar é sempre um ponto de partida para compreender uma determinada realidade. Na prática educativa, e no contexto da escola inclusiva, é um elemento integrante e regulador que permite uma recolha sistemática de informações destinadas a apoiar a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens. Visa apoiar o processo educativo de forma a promover o sucesso dos alunos, permitindo o reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma em função das necessidades educativas detectadas. Possibilita também detectar as diversas competências adquiridas pelo aluno e contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, de forma a permitir a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento (Morgado, J., 2001).

Avaliar é registar qualitativamente ou quantitativamente o trabalho realizado, devendo muitos desses registos ser feitos sob forma de relatório. Na educação dos alunos de NEE, a avaliação deverá ser um processo de diagnóstico (Jesus, S. N & Martins, M. H. ,2000). É conveniente que este trabalho seja desenvolvido em equipa e que seja regular e periódico (se possível semanal), num campo aberto à discussão, troca de experiências e questionamento sobre questões técnico-científicas. Neste contexto, a avaliação permite repensar todo o processo desencadeado, e todos os aspectos negativos encontrados deverão ser vistos numa perspectiva construtiva, pois a partir daí poder-se-á inferir novas actuações e novas práticas. Assim, a avaliação deverá, na escola inclusiva, ser vista numa perspectiva construtivista (Coll, C. *et al.*, 2001).

A avaliação deve ser abrangente. Como refere Benavente (1992), há que ter em atenção que a avaliação dos alunos não deve basear-se exclusivamente na plena aquisição dos conhecimentos transmitidos, mas também nas habilidades e atitudes, como ainda nas características dos processos e não apenas nos resultados, em que o desempenho dos outros intervenientes que interactivam no processo pedagógico, os espaços e as situações que contextualizam as práticas pedagógicas detêm um papel fundamental. A avaliação deverá consistir fundamentalmente numa actividade de reflexão sobre o ensino, pelo que se torna prioritária uma recolha de dados exaustiva sobre todas as componentes possíveis do processo de ensino.

O processo de avaliação deverá ser transparente, nomeadamente na clarificação e na explicitação dos critérios adoptados. Convém salientar que os critérios que presidirão à avaliação deverão ser definidos e ser do conhecimento de todos os implicados, para evitar que posteriormente os professores sejam acusados de exigirem umas coisas e avaliarem os alunos em outras completamente diferentes das primeiras. Em turmas de natureza heterogénea (escola inclusiva) a avaliação deverá ser diversificada, tendo em conta as características individuais dos alunos (Correia, 1999).

É conveniente registar a avaliação, utilizando para tal fichas adequadas, não descurando a auto e hetero-avaliação. O tempo gasto na avaliação é muito importante pela reflexão a que a actividade obriga, pela possibilidade de visualizar as relações teoria/prática.

O despacho normativo n.º 30/2001 é o que contém as principais orientações e disposições relativas à avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico (escolaridade obrigatória). Nesse despacho a avaliação é concebida como um elemento integrante e regulador da prática educativa e visa:

- apoiar o processo educativo de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma, nomeadamente, quanto à selecção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos;
- certificar as diversas competências adquiridas pelo aluno, no final de cada ciclo e à saída do ensino básico;
- contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento.

Deve-se dar primazia à avaliação diagnóstica e formativa, valorizando os processos de auto-avaliação regulada, articulando com momentos de avaliação sumativa. Todo o processo de avaliação deverá ser conduzido pelos professores, conjuntamente com os alunos, os encarregados de educação e os técnicos de serviços especializados de apoio educativo.

As formas de participação dos alunos e dos encarregados de educação no processo de avaliação deverá ser definido em Regulamento Interno da escola ou área escolar. Assim, no início da ano lectivo, deverão ser definidos (no 1º ciclo, pelos conselhos de docentes; nos 2º e 3º ciclos, pelos departamentos curriculares e coordenadores de ciclo) os critérios de avaliação para cada ciclo e ano de escolaridade. Serão estes critérios de avaliação as referências comuns, no interior de cada escola, e deverão ser operacionalizados no âmbito dos respectivos projectos curriculares de turma.

A **avaliação formativa** fornece ao professor, aluno, encarregado de educação e aos restantes intervenientes, informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho, pela utilização de estratégias de diferenciação pedagógica. É a principal modalidade de avaliação do ensino básico e inclui uma vertente de diagnóstico, visando a elaboração e adequação do projecto curricular de turma. A partir dos dados resultantes da avaliação formativa é possível mobilizar respostas adequadas às necessidades dos alunos, sendo da competência do órgão de direcção executiva, do conselho pedagógico, do director de turma e do conselho de turma apoiar, coordenar e aplicar todo este processo de avaliação.

A **avaliação sumativa**, segundo o mesmo despacho, consiste na formulação de uma síntese de informações recolhidas sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para área curricular e disciplina, no quadro do projecto curricular da turma respectiva, dando uma atenção especial à evolução do conjunto dessas aprendizagens e competências. A avaliação sumativa decorre no final de cada período, de cada ano e de cada ciclo. Nos 2º e 3º ciclos compete ao director de turma coordenar o processo de tomada de decisões relativas à avaliação sumativa e garantir a sua natureza globalizante.

Os alunos abrangidos pelo regime educativo especial deverão ter devidamente explicitados no PEI as condições em que vão ser avaliados e serão avaliados nos termos definidos no referido plano. O que for determinado no PEI constituirá a referência de base para a tomada de decisão relativa à sua progressão ou retenção num ano ou ciclo de escolaridade, bem como para a tomada de decisão relativa à atribuição do diploma de ensino básico. Não esquecer que o aluno com

necessidades educativas especiais pode, segundo o Decreto Lei n.º319/91 de 23 de Agosto, beneficiar de condições especiais de avaliação, condições essas que têm a ver com: o tipo de prova ou instrumento de avaliação, a forma ou meio de expressão do aluno, a periodicidade, a duração e o local de execução (artigo 8º, D.L 319/91).

Segundo o despacho 98-A/92 referente à avaliação para o Ensino Básico, a repetência não é uma solução para resolver as dificuldades apresentadas pelos alunos, devendo ser somente adoptada como último recurso. Também o despacho normativo n.º 30/2001 faz referência à progressão e retenção e é referido que esta decisão é de natureza pedagógica. Caso o aluno não transite, compete ao professor titular da turma, no 1º ciclo, e ao conselho de turma, nos 2º e 3º ciclos, redigir um relatório analítico que identifique as aprendizagens não realizadas pelo aluno, as quais deverão ser tidas em atenção aquando a elaboração do projecto curricular da turma em que o referido aluno venha a ser integrado no ano lectivo subsequente.

As mudanças introduzidas por este despacho passam também pelo maior envolvimento da família e da comunidade, pela articulação da avaliação dos alunos com a avaliação do ensino e pelo reforço da avaliação formativa com o desenvolvimento do sistema de apoio e complementos educativos.

Capítulo IV - Formas *de Integração*

4.1 Apoios à aprendizagem curricular e às práticas educativas

«Há pelo menos uma em cada dez crianças que, durante o seu percurso escolar, necessita de um apoio específico que tenha em conta as suas necessidades e interesses».

(Correia, L. M, 1999, p. 9)

A Integração escolar é um processo que pretende unificar a educação regular e a educação especial, com objectivo de oferecer um conjunto de serviços a todos os alunos, com base nas suas necessidades de aprendizagem. A NARC (National Association of Retarded Citizens, E.U.A) diz que a integração é uma filosofia ou princípio de oferta de serviços educativos, que se põe em prática mediante a provisão de uma variedade de alternativas de ensino e de aulas adequadas ao plano educativo de cada aluno, permitindo a máxima integração educacional, temporal e social aos alunos, durante o período escolar (Jiménez, R.B., 1997).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (lei n.º 46/86), no artigo 24º, refere que *«são estabelecidas e desenvolvidas actividades e medidas de apoio e complemento educativos visando contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar»*. Também o Despacho Normativo 98-A/92, referente ao Sistema de Avaliação para o Ensino Básico, aponta para a importância da implementação de medidas de apoio, nomeadamente no ponto 61 do seu articulado: *«visando contribuir para a oportunidades de acesso e sucesso educativos, devem os órgãos próprios das escolas instituir actividades e medidas de apoio educativo, sempre que as mesmas se revelarem necessárias»*.

O Despacho 178-A/ME/93 acentua ainda mais a importância do apoio, clarificando-se o conceito de apoio pedagógico como o *«conjunto das estratégias e actividades concebidas e realizadas na escola no âmbito curricular e extracurricular, incluindo aquelas que são desenvolvidas no seu exterior, que contribuem para que os alunos adquiram os conhecimentos e as competências e desenvolvam as capacidades, atitudes e valores consagrados nos currículos*

em vigor». Para que estas estratégias e actividades possam ser uma resposta eficaz têm de resultar de uma análise de necessidades do contexto educativo em questão. As medidas de apoio adoptadas só conduzirão ao sucesso, se se tomarem em consideração as diversas necessidades dos alunos, respondendo de modo diferenciado às dificuldades por eles apresentadas (Felizardo, D., 1994, p.8).

Neste despacho, enunciam-se também as modalidades e as estratégias de apoio existentes, precisam-se as competências dos órgãos da escola no que respeita ao apoio educativo e, entre outros aspectos, foca a avaliação do apoio educativo, que deve ser contínua e formativa, fornecendo elementos que *«permitam ajuizar da qualidade dos processos de apoio e da qualidade dos resultados obtidos»*.

Os apoios à aprendizagem curricular podem revestir modalidades diferentes de acordo com as dificuldades dos alunos e as possibilidades que a escola pode oferecer em termos de disponibilidade de horas, de professores e de instalações. Estes apoios visam ajudar os alunos a ultrapassar as dificuldades e descobrir talentos, desenvolvendo simultaneamente potencialidades. Normalmente, os alunos indigitados para apoio, nas nossas escolas, são alunos que apresentam carências e ausência de pré-requisitos a vários níveis. Importa, como tal, conhecer e compreender os alunos, tentar saber os seus gostos e dificuldades e analisar com eles os motivos que originam essas dificuldades. É necessário um empenhamento mútuo para as ultrapassar e procurar as aprendizagens que ainda não foram realizadas e que podem estar na origem das dificuldades diagnosticadas (Sanchez, I.R., 1996).

Segundo Vítor da Fonseca (1999) a intervenção só poderá ser feita depois de uma avaliação das características educacionais e envolvimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem, detectando as dificuldades por áreas, determinando os problemas, analisando os resultados do diagnóstico, formulando hipóteses sobre os problemas educacionais ou recorrendo à investigação. É com base nessa avaliação, que se pode determinar as necessidades, estabelecer objectivos, desenvolver e planificar programas, implementá-los e avaliá-los continuamente. A intervenção é sempre precedida pelo contacto com a família do aluno e pela observação do mesmo para levantamento das áreas fortes e das áreas fracas e das situações pessoais e familiares não facilitadores do processo.

Vejam, no esquema seguinte, os tipos de apoio à aprendizagem curricular que poderão existir nas escolas:

Apoios à Aprendizagem Curricular				
Apoio específico (disciplinar)		Apoio genérico (transdisciplinar)	Apoio especializado	Apoio alternativo
Apoio supletivo	Apoio integrado	Sala de Estudo	Educação Especial	Currículos Alternativos
- Apoio personalizado - Grupo estudo	- Grupo (nível)	- Técnicas de estudo		

(Sanches, I.R., 1996)

Os alunos não devem ter, em regra, mais de dois apoios diferenciados. Deve-se substituir a quantidade pela qualidade, dado que esses alunos, geralmente, pelas suas dificuldades, suportam mal as aulas e o trabalho inerente a estas aprendizagens. Uma sobrecarga não facilita, pode até dificultar. Muitos deles têm também carências a nível de sociabilização, pelo que também deverão ter tempo de lazer (Sanches, I.R., 1996).

Os professores consideram que o apoio permite que haja uma individualização da aprendizagem, o que possibilita um melhor diagnóstico das dificuldades e uma intervenção mais adequada. É também uma motivação adequada aos saberes e interesses dos alunos e que permite a participação mais activa dos alunos. Há também um acompanhamento mais eficiente de parte do professor e com isso é mais fácil ajudar os alunos a superar as dificuldades básicas impeditivas da aprendizagem. O professor pode também ajudar o aluno a organizar o seu trabalho e estudo, existindo, por tudo o que se disse antes, uma relação pedagógica facilitadora entre professor e aluno e uma visão positiva da disciplina (Fonseca, V., 1999).

Relativamente aos resultados obtidos pelos alunos, segundo Isabel Rodrigues Sanches (1996), verifica-se que mais de 50% dos alunos conseguem melhorar, com as aulas de apoio, as suas dificuldades e obtêm o 3 ou mesmo o 4 em vez do 2 inicial. Relativamente ao sucesso, por disciplina, constata-se que nas disciplinas mais solicitadas (Português, Francês, Inglês e Matemática) o grau de sucesso anda na casa dos 60%.

Para que o apoio possa ser uma resposta adequada, são necessários recursos humanos e materiais, espaços adequados, continuidade horária, tempos para reflexão, formação e construção de materiais... É também importante que o director de turma e/ou o responsável pela organização/gestão dos apoios acompanhe o percurso do aluno, em termos de pontualidade, assiduidade e ajustamento das aprendizagens/actividades a desenvolver e fomente a participação dos pais na resolução de problemas que eventualmente possam surgir. Trimestralmente deverá ser feito um relatório descritivo do aproveitamento do aluno, relatório esse que será apresentado e discutido em conselho de turma. Caso seja necessário, serão reformuladas e adoptadas novas estratégias de apoio ou caso o aluno manifeste não precisar mais dele, será excluído do apoio (Sanches, I.R., 1996). Vejamos o modelo de um *relatório descritivo do apoio* apresentado por Isabel Rodrigues Sanches (1996, p. 58):

Apoio Educativo	
_____ Período Ano lectivo: _____	
<u>Relatório descritivo de aproveitamento</u>	
Nome do aluno: _____ N.º: ____ Ano/Turma: _____	
Tipo de Apoio: _____ Modalidade: _____	
Início do Apoio: _____ Assiduidade: _____	
Empenhamento: _____	
Aproveitamento: _____	
Propostas para o _____ período:	
a) Continuação <input type="checkbox"/>	
b) Abandono <input type="checkbox"/> porque _____	
c) Outra sugestão <input type="checkbox"/> qual? _____	
Data: _____	O professor responsável: _____

Convém, em termos de escola, que haja coordenação entre as decisões dos conselhos de turma e a vontade expressa da gestão para que os esforços e as actividades possam ser geridos e rentabilizados. É o conselho de turma que expressa as suas decisões e consensos em relação à tipologia de apoios que deve ser implementada para cada aluno (Sanches, I.R., 1996).

Segundo o Despacho Conjunto n.º 105/97, a prestação dos apoios educativos visa então: «a) *Contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todas as crianças e jovens, promovendo a existência de respostas pedagógicas diversificadas adequadas às suas necessidades específicas e ao desenvolvimento global;* b) *Promover a existência de condições nas escolas para a integração sócio-educativa das crianças e jovens com necessidades educativas especiais;* c) *Colaborar na promoção da qualidade educativa, nomeadamente nos domínios relativos à orientação educativa, à interculturalidade, à saúde escolar e à melhoria do ambiente educativo;* d) *Articular as respostas a necessidades educativas com os recursos existentes noutras estruturas e serviços, nomeadamente nas áreas da saúde, da segurança social, da qualificação profissional e do emprego, das autarquias e de entidades particulares não governamentais»* (Desp. Conj. N.º 105/97, Diário da República n. 149, II Série, de 1-7-1997). Neste mesmo despacho reconhece-se a importância primordial da actuação dos professores com formação especializada e articula-se com outros projectos em curso no âmbito do Ministério de Educação, nomeadamente a reorganização da rede escolar, a reestruturação da gestão pedagógica e administrativa das escolas, a descentralização e contratualização das autonomias e a criação de condições de maior estabilidade do corpo docente.

4.1.1 Apoio específico disciplinar e genérico transdisciplinar (apoio em sala de estudo)

A educação escolar dos alunos que apresentam problemas e dificuldades de aprendizagem é, sem dúvida, um desafio para a escola, e para tal é necessário que a escola utilize planos de intervenção individualizados e/ou colectivos, bem como meios e estratégias de intervenção eficazes. «*Apoiar os alunos com dificuldades apenas com aulas extras, na mesma*

linha de orientação das aulas curriculares, é tentar uma solução que, à partida, está já rodeada de uma carga negativa. É necessário diversificar, imaginar, criar, incentivar todo um conjunto de actividades que possam ser, ao mesmo tempo, aliciantes e geradoras de situações de ensino/aprendizagem» (Felizardo, D., 1994, p. 11). Não existe um plano de intervenção único e adaptável a todo o tipo de problemas e situações: *«Trata-se de um percurso que tem de ser flexível e maleável, ao qual o professor terá de se adaptar, mudando as suas estratégias consoante os companheiros que o acompanhem nessa caminhada. Numa palavra, o professor terá de ser, acima de tudo, criativo»* (Felizardo, D., 1994, p. 12).

A intervenção tem de ser diferente, caso se trate de um indivíduo, ou de um grupo. Se o aluno precisar de uma intervenção individual, o diagnóstico educativo/pedagógico (caracterização das aquisições e das dificuldades do aluno) tem de ser mais exaustivo, para que a intervenção vá ao encontro das necessidades do aluno. Por exemplo, se um aluno der muitos erros ortográficos, o papel do professor não se deve limitar a fazer sistematicamente cópias e ditados. É necessário analisar os erros, ver que tipo de erros o aluno dá para situar as suas causas. Só depois de ser feita essa caracterização dos erros se pode intervir adequadamente. No caso do aluno apenas manifestar dificuldades no âmbito de uma ou outra disciplina, o apoio prestado deverá ser específico e disciplinar (Sanches, I.R., 1996).

O conhecimento das dificuldades e das causas que as originam é um passo importante para se poder construir a resposta adequada a cada um. Isto permitirá efectuar uma intervenção adequada, oportuna e pertinente. Porém, dado o grande número de alunos com que o professor lida diariamente, é muito difícil dar a atenção devida a cada aluno. Assim, um apoio adequado exige que haja suficientes recursos humanos e materiais (Jiménez, R.B., 1997).

O apoio genérico e transdisciplinar destina-se aos alunos que revelam dificuldades ou carências de aprendizagem em qualquer área curricular. Neste âmbito, fala-se, por exemplo, das salas de estudo, organizadas para alunos com dificuldades em várias áreas curriculares e/ou em saberes básicos transdisciplinares com os recursos humanos e materiais possíveis de disponibilizar na escola.

Segundo Isabel Sanches (1996), espaços como a sala de estudo incentivam o aluno a estudar e com a ajuda de professores (que prestam apoio nesse espaço) os alunos podem:

- “aprender a aprender” – desenvolver técnicas de estudo adequadas (sínteses, resumos, sublinhar o importante, tomar notas...);
- realizar aprendizagens básicas transdisciplinares (ex.: como preparar, realizar e relatar um trabalho de pesquisa documental ou de investigação no terreno, individualmente ou em grupo, como utilizar os livros, os dicionários, as enciclopédias, os manuais escolares...);
- organizar-se e organizar o material escolar;
- conversar com os colegas sobre problemas pessoais e escolares. Os alunos com nível etário e escolar mais elevado podem fazer experiências de cooperação e entreajuda com os seus colegas mais novos nestas salas de apoio. E para além de serem úteis uns aos outros, funcionam também como óptimo incentivo à sua valorização pessoal e curricular;
- prevenir e/ou remediar situações de indisciplinas, levando os alunos a reflectir sobre os seus comportamentos.

Na região autónoma dos Açores, em termos de apoio pedagógico (Portaria n.º 63/98 de 3 de Setembro) apesar das várias formas existentes (artigo 4º da respectiva portaria) muitas foram as escolas que adoptaram as salas de estudo para prestarem um apoio sobretudo genérico e transdisciplinar. Essas salas de estudo dispõem de recursos humanos, materiais passíveis de permitirem a resolução de problemas de aprendizagem e o apoio à realização dos trabalhos escolares. *«Os alunos poderão ter sempre alguém na sala de estudo que os ajudará nas dificuldades que sentem, quando a solicitam por iniciativa própria. Quando são indigitados pelos conselhos de turma, o trabalho terá de ser mais sistematizado e de acordo com as dificuldades que têm vindo a ser diagnosticadas pelos professores»* (Sanches, I.R., 1996, p.60).

Segundo Jiménez (1997) entre os professores de apoio e os professores tutores deve haver uma relação de comunicação permanente que abranja tarefas importantes como a planificação conjunta das actividades a desenvolver nas aulas de apoio.

4.1.2 Apoio especializado – Educação Especial

Ter necessidades educativas especiais é precisar de um complemento educativo adicional e/ou diferente daquele que normalmente é praticado no ensino regular. Qualquer um dos alunos pode ter necessidade, num determinado momento, de um apoio suplementar para ultrapassar determinadas barreiras que se nos deparam no processo de aprendizagem. É, porém, necessário distinguir se essas necessidades são esporádicas ou permanentes e se elas são ligeiras, médias ou profundas (Correia, L.M., 1999). No caso de serem esporádicas, ligeiras ou médias, os apoios referidos em 4.1.1 acabam por ser os mais utilizados.

Sabido é que muitos dos nossos jovens ultrapassam as suas necessidades educativas com intervenções temporárias e não especializadas e é com esse tipo de dificuldades que a maior parte dos professores se confronta. Porém, há casos que precisam de uma intervenção especializada que exige a intervenção de especialistas, sendo nesses casos pedido aos professores apenas uma intervenção adequada e de acordo com a dinâmica que se processa o trabalho no grupo/turma (Correia, L.M., 1999).

A Educação Especial surge como um conjunto de processos utilizados para responder a necessidades educativas de carácter, essencialmente, permanente. Este termo «Educação Especial» tem sido tradicionalmente utilizado para designar um tipo de educação diferente da praticada no ensino regular, sendo dirigida a um tipo de alunos possuidores de algum défice. No contexto da escola inclusiva, a Educação Especial deverá ser concebida como um conjunto de recursos humanos e materiais postos à disposição do sistema educativo para que este possa responder adequadamente às necessidades que, de forma transitória ou permanente, possam apresentar alguns alunos (Jiménez, R.B., 1997).

A resposta será específica e baseada em critérios pedagógico-educativos e terá como objectivo promover o desenvolvimento e a educação do aluno utilizando todo o seu potencial – físico, intelectual, estético, criativo, emocional, espiritual e social- ajudando-o a viver como cidadão válido, autónomo e ajustado. A adequação da resposta tem a ver com a natureza das necessidades e com os meios que se disponibilizam para a sua solução, dos quais se salientam a atitude e qualidade científico-pedagógica do professor (Jiménez, R.B., 1997).

Segundo Liliana Sousa, um aluno que necessite de uma «Educação Especial» significa que apresenta algum problema de aprendizagem no decorrer da sua escolarização, o qual exige uma atenção específica e maiores recursos educativos dos que os utilizados com os companheiros da mesma idade (Sousa, L., 1996).

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) foi introduzido pelo famoso relatório Warnock Report (1978) e perspectiva a actuação do educador de acordo com as necessidades da criança, em termos do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Este conceito aplica-se a qualquer criança ou jovem que exiba discrepâncias significativas no que diz respeito aos factores capacidade/resultados e que, por essa razão, possa necessitar de receber serviços especiais (um complemento educativo adicional e/ou diferente daquele que é normalmente praticado nas escolas do ensino regular), para dar respostas às suas necessidades educativas. Num sentido mais restrito, refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares (Sanchez, I.R., 1996).

A integração escolar dos alunos com NEE inicia-se com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo n.º46/86 de 14 de Outubro que define os princípios gerais da Educação Especial no Art.º 17º (âmbito e objectivos da Educação Especial) e Art.º 18º (Organização da Educação Especial) que são regulamentados pelo DL n.º 319/91 e o Despacho n.º 173/ME/91, de 23 de Agosto que estabelece a estrutura organizativa e administrativa.

Todos os alunos com necessidades educativas especiais estão, porém, sujeitos ao cumprimento do dever da frequência da escolaridade obrigatória. Assim, é necessário promover o desenvolvimento e educação deste tipo de alunos utilizando critérios educativos/pedagógicos apropriados. A adequação da resposta tem a ver com a natureza das necessidades e com os

meios que se disponibilizam para a sua solução, dos quais se salientam a atitude e qualidade científica/pedagógica do professor (Sanches, I.R., 1996).

No Sistema Educativo Português é o Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto, que regula a Educação Especial, apresentando todo o tipo de adaptações que podem ser feitas (artigo 2º) aos alunos com necessidades educativas especiais. Segundo o mesmo decreto (artigo 12º) caso as adaptações previstas se revelem insuficientes (atendendo ao tipo e grau de deficiência do aluno), devem os serviços de psicologia e orientação em colaboração com os serviços de saúde escolar, propor o encaminhamento apropriado, nomeadamente a frequência de uma instituição de educação especial. É ao órgão de administração e gestão da escola que compete decidir (segundo o artigo 13º):

- aplicar o regime educativo especial, sob proposta conjunta dos professores do ensino regular e de educação especial, ou dos serviços de psicologia e orientação, consoante a complexidade das situações;
- o encaminhamento do aluno para uma instituição de educação especial.

Todos os alunos ao abrigo da alínea i), isto é, de ensino especial, deverão beneficiar de um programa educativo especial (artigo 16º- D.L 319/91). Nesse programa deverá constar: «a) O nível de aptidão ou competência do aluno nas áreas ou conteúdos curriculares previstos no plano educativo individual; b) Os objectivos a atingir; c) As linhas metodológicas a adoptar; d) O processo e respectivos critérios de avaliação do aluno; e) O nível de participação do aluno nas actividades educativas da escola; f) A distribuição das diferentes tarefas previstas no programa educativo pelos técnicos responsáveis pela sua execução; g) A distribuição horária das actividades previstas no programa educativo; h) A data do início, conclusão e avaliação do programa educativo; i) A assinatura dos técnicos que intervieram na sua elaboração». A elaboração do programa educativo é da responsabilidade do professor de educação especial e participam os técnicos responsáveis pela sua execução (artigo 17º).

No Despacho n. 173/ME/91 de 23 de Outubro, na alínea 5, diz que *«compete a qualquer docente identificar o alunos com necessidades educativas especiais e dar conhecimento ao director de turma. O director de turma promove a reunião do respectivo conselho em que participa o professor de educação especial para análise da situação do aluno identificado»*.

Na Região Autónoma dos Açores, segundo o Decreto Regulamentar n.15/99/A (Diário da República, I Série B, n.º 279, de 30/11/1999) , com a reorganização do sistema educativo operada pelo Decreto Legislativo Regional n.º 2/98/A, de 28 de Janeiro, e pelo Decreto Regulamentar Regional n.º 10/98/A, de 2 de Maio, houve a criação de uma rede escolar integradora de todo o funcionamento do sistema educativo em cada parcela da Região. Assim, as escolas básicas integradas e as áreas escolares passaram a gerir a Educação Especial, asseguradas até então pelas equipas de educação especial. As tarefas de educação especial passaram para o âmbito das escolas no ensino regular, sendo nelas criados núcleos de educação especial formando uma rede que cobre, uniformemente, todo o território da região. Com a integração no ensino regular, as escolas de educação especial foram progressivamente perdendo alunos, havendo de reestruturar e otimizar os seus recursos. E pelo facto da rede de educação especial, integrada no ensino regular, procurar a satisfação imediata das necessidades educativas dos alunos, não foi possível dotá-la de todos os tipos de apoio especializado de que necessita, tornando-se necessário criar centros de recursos especializados (que fornecem às escolas os apoios específicos e especializados em falta). Os núcleos de educação especial funcionam nas áreas escolares e nas escolas básicas integradas, com docentes colocados em regime de comissão de serviço, pelo que importa dotar os respectivos quadros dos lugares correspondentes, permitindo aos docentes com especialização ser neles integrados. Estes núcleos *«... têm como objectivo genérico contribuir para o despiste, o apoio e encaminhamento de crianças e jovens com necessidades educativas especiais... tendo em vista o sucesso escolar e a promoção de uma efectiva igualdade de oportunidades para os alunos com necessidades educativas especiais»* (Decreto Regulamentar Regional n.º 15/99/A, capítulo II, artigo 3.º,2).

A estes núcleos de educação especial cabe:

«a) Assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória das crianças e jovens com necessidades educativas especiais; b) Proceder à avaliação pedagógica das crianças e jovens com necessidades específicas de educação, tendo em vista o desenvolvimento de planos educativos individuais; c) Planear programas de intervenção com base nos planos individuais, executá-los e proceder à sua avaliação, de acordo com as modalidades de atendimento previstas; d) Promover a participação activa dos docentes do ensino regular e dos pais na elaboração, execução e avaliação dos programas individuais; e) Fazer o levantamento das necessidades e valências locais e manter organizados e actualizados os processos dos alunos, bem como o registo de dados estatísticos, relativos às crianças e jovens apoiados, ou a apoiar, e dos recursos humanos e materiais disponíveis; f) Prestar serviços de aconselhamento a pais, educadores e à comunidade em geral sobre a problemática da educação especial e cooperar com outros serviços locais (...); g) Implementar as orientações recebidas, dar parecer sobre matérias relativas ao âmbito da sua actividade e propor acções de formação contínua; h) Participar nos conselhos de núcleo, conselhos de turma e outras reuniões escolares, no sentido de contribuir para o esclarecimento e solução de problemas relativos a alunos com necessidades educativas especiais; i) Organizar e executar programas de pré-profissionalização e formação profissional, bem como promover a integração familiar, social e profissional das crianças e jovens com necessidades educativas especiais» (Decreto Regulamentar Regional n.º 15/99/A, capítulo II, artigo 3.º, 3).

4.1.3 Apoio Alternativo – Currículos Alternativos

Segundo o Despacho 22/SEEI/96 de 22 de Abril, a criação de currículos alternativos surgiu como uma via inovadora e com inúmeras potencialidades na procura de soluções alternativas ajustadas à diversidade dos casos que não se enquadram quer no ensino regular, quer no ensino recorrente.

Este despacho surgiu quase cinco anos após a publicação do Decreto Lei n.º 319/91, de 23/08, e centra sobretudo a sua atenção nos alunos com dificuldades sócio-culturais e cognitivas. Enquanto que o artigo 11º do Dec.- Lei n.º 319/91 se preocupa com as alterações a fazer para cada caso, consoantes os problemas de que os alunos são portadores, o Despacho n.º 22/SEEI/96 abrange um público mais vasto, sendo a aplicação do currículo feita em colectivo, isto é, a uma turma. E atendendo à necessidade de promover um processo de aprendizagem mais individualizado, a constituição de turmas não deverá exceder os 15 alunos (Despacho n.º 22/SEEI/96, Cap.II, 7).

Assim, os Currículos Alternativos constituem «... *uma proposta diferente de frequência do ensino básico, concebida na escola, especialmente para grupos de crianças ou jovens em que foram detectadas características comportamentais e de aprendizagem muito problemáticas e que correm o risco de abandonar a escolaridade obrigatória por várias razões (familiares, económicas, psicológicas – falta de motivação pessoal, etc.)*» (Ministério da Educação, 1997).

É de notar que a criação de uma turma de currículos alternativos só deverá ocorrer depois de esgotadas as outras formas de apoio às crianças e jovens com dificuldades escolares. Esta medida deve ser tomada como forma de evitar que os jovens abandonem a escola sem um diploma de certificação. Assim, o despacho 22/SEEI/96 refere que os Currículos Alternativos se destinam sobretudo a alunos que apresentam grandes dificuldades de aprendizagem que se traduzem em retenções repetidas e no risco de abandono da escolaridade obrigatória. Trata-se de uma flexibilização do sistema que procura reconhecer situações extremas de insucesso escolar em que as respostas típicas de apoio à aprendizagem se manifestam insuficientes. Devem ser os professores (dos alunos que apresentam determinadas características e problemas) a propor a implementação dos Currículos Alternativos e a reunião de conselho de turma que tem lugar no fim do 2º período afigura-se um momento privilegiado nesta decisão, dado que nessa altura os professores possuem já informações relevantes para perspectivar as hipóteses de sucesso para cada aluno, assinalando com fundamento as dificuldades dos mesmos (Ministério da Educação, 1997).

A proposta de aplicação de um Currículo Alternativo assume essencialmente uma dimensão social, destinando-se a alunos que reúnem o seguinte perfil: dificuldades acrescidas ao nível das aprendizagens e dos comportamentos, insucesso escolar repetido, problemas de integração, pouca motivação para as actividades escolares, risco de abandono da escolaridade básica e destina-se a alunos com idades já consideráveis para o ano em que se estão a inscrever. Geralmente todos estes alunos possuem um aspecto em comum: são portadores de uma baixa auto-estima, o que em parte contribui para o seu insucesso escolar (Meneses, M.E.F., 2000).

Podem existir Currículos Alternativos nos três ciclos que constituem a escolaridade obrigatória e sua implementação carece de um grande empenho de todos os envolvidos, sendo vista como a resposta mais adequada na resolução dos problemas visados. Trata-se de um projecto que *«visa substituir toda uma organização curricular, implicando a alteração do elenco disciplinar e eventualmente uma redistribuição das cargas horárias, arrastando, por consequência, a aplicação de novos programas com objectivos específicos, temas e estratégias adaptados»* (Ministério da Educação, 1997, p.10). Nas turmas de Currículo Alternativo, o plano curricular tem como pressuposto fundamental a redução da carga horária dos alunos nas disciplinas da área da formação geral com um reforço do número de horas na componente artística e pré-profissional, visando um ensino que oriente os alunos para a vida activa sem, no entanto, pôr em risco o prosseguimento de estudos. Os conteúdos de formação são determinados, tendo em consideração: *«os resultados de uma avaliação diagnóstica que contemple os saberes e as práticas adquiridas; os interesses e necessidades dos alunos e do meio em que se inserem; a articulação entre as diferentes componentes do currículo, bem como com outras actividades extracurriculares»* (Desp. 22/SEEI/96, II, 5).

A frequência dos Currículos Alternativos, ao abrigo do decreto lei n.º 319/91, durante os anos relativos à escolaridade básica, conduz à obtenção de um certificado com efeitos no domínio profissional e do emprego, devendo este certificado especificar as competências alcançadas (Ministério da Educação, 1997).

Pretende-se assim, com as turmas de Currículo Alternativo, promover o sucesso educativo dos alunos que integram estas turmas, havendo uma grande necessidade de confrontar e partilhar os seus projectos de intervenção, na procura de respostas para os problemas decorrentes das suas práticas. Contudo, a operacionalização dos planos curriculares para um Currículo Alternativo implica, por um lado, o domínio de tecnologias, por outro, o conhecimento das áreas fortes dos alunos, as quais deverão ser reforçadas positivamente. Isso pressupõe a adaptação do currículo às experiências de vida e motivações pessoais dos alunos, o que torna as aprendizagens significativas e funcionais: *«a auscultação das dificuldades dos alunos, bem como a definição de um quadro o mais completo possível sobre as suas características, permitem conceber um novo currículo mais adaptado às necessidades e motivações do público alvo, sendo a componente escolar acrescida de uma outra de carácter artístico, vocacional, pré-profissional ou profissional»* (Ministério da Educação, 1997, p.9). Há também que flexibilizar o currículo no sentido de permitir um percurso educativo diferenciado do aluno e um possível ingresso no ensino regular com planos adaptados. Assim, os planos curriculares pensados e elaborados inicialmente terão de ser vistos apenas como planos orientadores de aprendizagens (Ministério de Educação, 1997).

O Currículo deverá ter em vista a mudança destes alunos face à escola e à vida. Daí decorre a grande necessidade de articular a cooperação entre a escola e a comunidade, a fim de proporcionar a integração progressiva do aluno na vida activa, sobretudo a partir do 3º ciclo, tendo como finalidade preparar os jovens para um futuro desempenho profissional e consequente integração social. Contudo, continua a ser difícil de concretizar devido à falta de hábitos de participação e de cooperação escola/comunidade. A escola e a comunidade deverão fazer parte de um mesmo sistema que, interagindo, poderá conduzir estes jovens a um verdadeiro sucesso educativo, contribuindo, assim, para a diminuição da exclusão social e para um melhor exercício da cidadania. Todo o trabalho a desenvolver deverá envolver os pais e encarregados de educação, devendo estes estar a par de todo o funcionamento do curso e da situação do respectivo educando.

Também o director de turma assume um papel fundamental, com contactos permanentes e uma postura de vigilância constante na detecção de possíveis problemas. A escola deverá também disponibilizar um psicólogo e um assistente social que actuam nas situações mais problemáticas quer ao nível do aluno, quer ao nível da família (Coelho, A.I.A., 2000).

Que tipo de dificuldades têm sido registadas na gestão dos Currículos Alternativos?

Segundo Ana Paula Bettencourt, as dificuldades estão ligadas essencialmente a aspectos logísticos, isto é, à falta de verba, sem a qual não se consegue levar a cabo actividades que possam motivar os alunos a seguir o seu percurso de aprendizagem, nomeadamente na aquisição de material didáctico apelativo para a faixa etária que abrange estes alunos. Outra dificuldade prende-se com a atribuição das turmas de currículos alternativos a docentes que possam conduzi-las durante mais de um ano, uma vez que os quadros das escolas são muito instáveis e muitos dos professores efectivos também não se coadunam com os perfis destas turmas. Também os problemas comportamentais que se verificam na gestão do currículo dificultam a concretização do Projecto Turma. Pode-se também referir que são poucas as entidades que participam e colaboram com a escola.

4.2 Profij (Programa Formativo de Inserção de jovens)

Na Região Autónoma dos Açores, com a Resolução n.º 216/97 de 13 de Novembro, foi criado um Programa Formativo de Inserção de Jovens (PROFIJ) que visa a qualificação de jovens e a sua inserção no mundo do trabalho, através de uma estratégia pedagógica que aproxima o jovem, a escola e a empresa. Destina-se a alunos que manifestam insucesso escolar, dificuldades e problemas de aprendizagem e que estão em risco de abandono escolar. Esses cursos são assim preferencialmente organizados em estabelecimentos de ensino em que se verifiquem as seguintes condições: *«Ocorrências de taxas elevadas de insucesso, desistência ou abandono escolar e existência na escola, ou na comunidade envolvente, de recursos humanos e tecnológicos necessários à oferta de uma formação qualificante em áreas que compatibilizem os interesses dos*

destinatários dos cursos e as características do mercado de emprego a nível local» (Despacho Normativo n.º 245/97 de 18 de Dezembro, IV, 10.1 e 10.2).

Os cursos de Profij funcionam nos estabelecimentos de ensino básico e secundário e têm o duplo objectivo: «...assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e proporcionar a jovens que tenham ou não concluído a escolaridade básica obrigatória o acesso a uma formação profissional qualificante» (Resolução n.º 216/97 de 13 de Novembro, 3).

Actualmente são muitos os jovens que pensam em abandonar os estudos para ingressarem na vida activa, a fim de melhorar as suas perspectivas de vida em todas as dimensões e, simultaneamente começarem a ser remunerados. Muitas vezes, a situação de insucesso escolar leva o aluno a pensar em abandonar o ensino, vendo o campo profissional como uma forma de resolver os problemas. Porém, uma das grandes dificuldades é a inserção profissional dos jovens, devido à falta de experiência e de formação. A estas dificuldades acrescem, em Portugal, as que derivam da escolarização ainda insuficiente de muitos jovens, das desarticulações entre educação, formação e emprego, assim como da menor sensibilidade de muitas entidades empregadoras às potencialidades de novos diplomas e novas profissões (Cortêsão, L. & Torres M.A., 1990).

A educação básica e a qualificação inicial são, de facto, condições necessárias para a integração e progressão do aprendiz no mercado do trabalho. Deverá, assim, proporcionar-se uma estreita ligação entre educação, formação e trabalho e é neste contexto que surge o Programa para a Integração dos Jovens na Vida Activa. Este programa inclui um conjunto de medidas concertadas entre os responsáveis governamentais com intervenção junto dos jovens, nomeadamente: o Ministério da Educação (ME), o Ministério para a Qualificação e o Emprego (MQE) e a Secretaria de Estado e Juventude (SEJ) (Resolução n.º 216/97 de 13 de Novembro).

O Profij surge, neste contexto, como um Programa Formativo de Inserção de Jovens fomentado pelo Governo Regional da Região Autónoma dos Açores e financiado pela DRE Direcção Regional da Educação e o F.S.E Fundo Social Europeu. A gestão do Profij compete a um Conselho de Acompanhamento constituído por dois representantes da Direcção Regional da Educação e por dois representantes da Direcção Regional do Emprego designados pelo Secretário Regional da Educação e Assuntos Sociais da Região dos Açores. Este Conselho de

Acompanhamento poderá, se considerar conveniente, solicitar ainda a colaboração de representantes de autarquias ou de associações profissionais, empresariais e sindicais (Resolução n.º 216/97 de 13 de Novembro).

É um programa de formação que visa a qualificação dos formandos e destina-se a jovens que manifestem insucesso escolar e que estejam em risco de abandonar a escola, permitindo ao aluno cumprir a escolaridade mínima obrigatória, conjugando os estudos com o trabalho. Oferece assim uma alternativa pedagógica ao ensino regular, garantindo simultaneamente a qualificação profissional, combatendo o desemprego dos jovens. Possibilita que os alunos obtenham o 6º e 9º anos, com uma formação sócio-cultural e científico-pedagógica, facilitando a transição da escola para a vida activa. Como forma de incentivar os jovens que ingressam em cursos desta natureza, é-lhes atribuída uma bolsa de apoio e de natureza social (co-financiamento do Fundo Social Europeu), bem como uma pequena remuneração pelas horas que trabalham em contexto de trabalho. Sempre que os formandos faltam, essa bolsa é penalizada, isto é, não recebem as horas/tempo que faltaram.

Esta formação é dada em estabelecimentos normais de ensino básico e secundário e de formação e têm duas vertentes: uma de Aprendizagem (cursos que dão equivalência ao 9º ano) e outra de Qualificação (que dão equivalência ao 12º ano). A Vertente Aprendizagem está regulamentada no Despacho Normativo n.º 245/97 de 18 de Dezembro e a Vertente Qualificação está apenas em Proposta de Despacho Normativo.

São objectivos do Profij impedir a saída de jovens do sistema educativo sem qualificação e, paralelamente diminuir o insucesso escolar. É assim uma alternativa pedagógica ao ensino regular que possibilita a equivalência ao 6º /9º e 12º ano de escolaridade. O Profij tem também como objectivo aumentar o grau de qualificação dos recursos humanos nas empresas (Resolução n.º 216/97 de 13 de Novembro).

Há nos Açores cerca de sessenta cursos de Profij e são propostos pelos estabelecimentos de ensino, tendo em conta as necessidades e interesses dos alunos, recursos formativos disponíveis, possibilidades de ingresso na vida activa e parecer dos parceiros sociais locais (associações profissionais, empresariais e autárquicas).

Os cursos são escolhidos (segundo o Despacho Normativo n.º 245/97) pelos estabelecimentos de ensino tendo em conta os seguintes aspectos:

- Os interesses e as necessidades dos alunos;
- As disponibilidades de recursos formativos;
- As características do contexto local, sobretudo no que diz respeito às possibilidades de ingresso na vida activa- adaptação à região;
- Os pareceres dos parceiros sociais locais, nomeadamente as associações profissionais, empresariais e autárquicas.

O público alvo é: jovens que tenham completado os 15 anos de idade até 15 de Setembro e desejem enveredar por uma via profissional sem descurar os saberes fundamentais que o ensino regular faculta (Resolução n.º 216/97 de 13 de Novembro).

Eis algumas diferenças entre o funcionamento do Profij e o Ensino Regular:

- Há um Coordenador responsável pela parte pedagógica, administrativa e financeira;
- São financiados pela DRE e pelo FSE;
- Há bolsas para os formandos e as aulas nas empresas são pagas;
- Os formadores e os tutores são pagos;
- É obrigatório que se cumpra, na íntegra, a carga horária.

A estrutura curricular dos cursos (Despacho Normativo n.º 245/97) tem por referência os planos curriculares dos cursos de aprendizagem aprovados pela Comissão Científica de Aprendizagem, com uma componente de formação sócio-cultural e uma componente de formação científica-tecnológica, assim como uma prática em ambiente laboral (feita em empresas

seleccionadas para o efeito pela Direcção Regional do Emprego, visando a obtenção de experiência profissional e a integração gradual do aprendiz no ambiente laboral).

A formação geral ou sócio-cultural destes cursos é, geralmente, ministrada em estabelecimentos oficiais de ensino, sendo constituída pelos domínios de Português, Matemática, Língua Estrangeira e Mundo Actual. A formação tecnológica (com os domínios: Ciências Básicas e Tecnologias Específicas) poderá ser ministrada nas empresas, centros de formação reconhecidos pela Direcção Regional do Emprego. Os conteúdos de formação são determinados tendo em consideração os seguintes aspectos:

- Os resultados de uma avaliação-diagnóstico que contemple as práticas e os saberes adquiridos;
- A necessidade de reforçar competências;
- Os objectivos de uma formação profissional qualificante e certificada.

Os cursos são organizados por turmas, preferencialmente com um mínimo de 12 e um máximo de 20. Os serviços de psicologia e orientação devem colaborar no processo de identificação dos alunos a abranger pelos cursos e na organização destes (Despacho Normativo n.º 245/97).

A avaliação dos alunos do Profij segue o modelo estabelecido no Decreto-lei n.º 205/96, de 25 de Outubro e valoriza essencialmente a avaliação formativa e contínua do aprendiz em todas as componentes da estrutura curricular. Como suportes de avaliação deverão efectuar-se testes ou provas de informação nos domínios da formação geral, da tecnológica e da prática. Sem prejuízo da avaliação se exercer de forma contínua, a periodicidade da avaliação formal deverá ser efectuada em três momentos, situando-se o terceiro momento no final de cada ano de aprendizagem. A classificação em cada domínio ou componente de formação é expressa numa escala numérica de zero a vinte valores. Poderá, porém, existir um domínio por componente de formação com nota não inferior a oito valores, à excepção da formação prática.

A passagem de ano implica a aprovação conjunta nas três componentes de formação, podendo, todavia, ser autorizada a repetição, em casos excepcionais e devidamente justificados.

O aprendiz que tiver obtido a aprovação no último ano da estrutura curricular do curso será admitido a prova de aptidão profissional (prova organizada por um júri regional e acompanhada por júris de prova, nomeados para o efeito).

Todos os elementos de avaliação deverão constar da caderneta de aprendizagem que será apresentada ao júri de exame para ser considerada na avaliação final do curso (Despacho Normativo n.º 245/97).

Parte II

(Estudo Empírico – do problema aos resultados)

Capítulo V – *Estudo Empírico*

5. Tipo de Investigação

Trata-se de um estudo empírico exploratório, reflexivo, de natureza interpretativa e descritiva. Não se pretende comprovar hipóteses, mas sim efectuar uma abordagem de concepções pessoais, uma sistematização de práticas educativas. Como? Através da análise semântica dos conteúdos narrados pelos professores (inseridos na Amostra), conteúdos esses que serão analisados e categorizados *a posteriori*. Esta é uma técnica de investigação que permite fazer inferências: «*a finalidade da análise de conteúdo será pois efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas*» (Vala, 1986, p.104). Para Vala, «*trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso, através de um processo de localização - atribuição de traços de significação*» (1986, p. 104). «*(...) uma técnica de investigação que permite a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação*» (Berelson, 1952, in Vala, 1986, p.103).

Esta investigação está mais direccionada para a compreensão dos fenómenos sociais, não sendo preocupação medir e analisar as relações causais existentes entre variáveis. Também não são verificadas hipóteses, pretendendo-se, antes, analisar as diferentes percepções que há de uma determinada realidade.

Os dados de investigações como esta são, sobretudo, de natureza descritiva e interpretativa, o que não invalida que sejam utilizadas técnicas quantitativas de análise de conteúdo para se efectuar a categorização e organização das respostas.

Foi este o tipo de investigação por nós adoptado: a análise dos dados (técnica de tratamento de informação), sendo esta complementada pela análise de correspondência múltipla – procedimento *Homals*.

5.1 Equação e delimitação do problema

- Objectivos gerais do estudo

Nas últimas décadas, a democratização do ensino, a perspectiva de escola aberta a todos, o factor de integração e inclusão que se inserem no conceito «escola inclusiva» tiveram consequências, nomeadamente, na forma de actuação dos professores. Estes passaram a ter de possuir competências que ultrapassaram o mero domínio do conhecimento da sua área, para saber lidar com a variedade sociocultural dos seus alunos, tendo em conta as diferenças individuais de natureza física, psicológica, cognitiva ou social que possam surgir. É necessário atender às diferenças individuais dos alunos no sentido de potencializar o desenvolvimento dos mesmos, o que implica a flexibilização da organização escolar, das estratégias de ensino, da gestão dos recursos e dos currículos.

Assim, reconhecendo a suma importância da acção dos agentes educativos no *modus faciendi* na sua actividade profissional, o presente trabalho pretende, de grosso modo, analisar os discursos psicoeducativos dos professores, tendo em conta as suas vivências e experiências profissionais. Será objecto fulcral de análise a forma como os professores lidam com os alunos que apresentam particulares necessidades educativas, sendo focados aspectos como:

- a aceitabilidade ou não da escola inclusiva,
- a formação/preparação inicial e contínua para responder às necessidades dos alunos;
- a existência de um trabalho em parceria com toda a comunidade escolar;
- as estratégias/materiais utilizados;
- dificuldades/limitações no tratamento com esses alunos;
- existência ou não de recursos humanos e materiais apropriados;
- aplicação ou não de uma avaliação diversificada e multidimensional.

Falaremos ainda dos Cursos de Profij (vacionados para alunos que apresentam insucesso escolar, dificuldades de aprendizagem) e veremos o que pensam os professores destes cursos - vantagens e os inconvenientes dos mesmos.

Deste modo, é nossa pretensão conhecer a actual realidade do sistema educativo no que concerne à forma como os professores pensam e agem perante situações peculiares de alunos que apresentam características diferentes e individuais, e como tal, precisam de uma atenção e de um apoio individualizado, pelo que a integração no chamado ensino regular poderá não suscitar, por vezes, os efeitos desejados. É necessário, como professor, saber agir perante estas situações, saber como e para onde encaminhar esses alunos. Assim, a *«nova realidade escolar requer professores especialistas que saibam como actuar com os alunos com necessidades educativas especiais, mas também os professores sem especialização a este nível necessitam de saber como intervir face às diferenças entre os alunos de uma mesma turma. Daí o conceito de professor generalista que, para além da formação específica no domínio dos conhecimentos da sua área de docência, deve ser capaz de adequar as estratégias de ensino à especificidade dos seus alunos (este aspecto tem a ver com a capacidade de adopção de mecanismos de diferenciação pedagógica e a tal flexibilidade que permita atender às diferenças individuais)* (Jesus & Martins, 2000, p.6).

Este estudo acabará por ser a recolha e análise das percepções dos professores sobre o seu modo de actuar no processo *ensino-aprendizagem*, atendendo à heterogeneidade dos alunos e às suas características individuais. Veremos quais são as concepções dos professores entrevistados no que respeita ao acto de ensinar, aos métodos e estratégias com maior viabilidade e as dificuldades encontradas no desempenho da actividade docente relativamente às dificuldades dos alunos. Será, igualmente, nosso intento, ver se existem ou não padrões de pensamento/acção, ou se varia a opinião e a forma de acção de parte dos nossos professores entrevistados. Veremos, assim, o que varia e em função de quê, ou seja, ver-se-á o grau de homogeneidade vs. variabilidade em função da área e ciclo de leccionação, tendo em conta: a idade, as habilitações académicas, a realização ou não de estágio de prática pedagógica, o tempo de serviço na carreira docente e o estatuto vinculado vs. contratado.

5.2 Metodologia

5.2.1 Dados referentes à identificação da Amostra

Sabendo que não é possível num estudo desta natureza inquirir a totalidade dos elementos do grupo que pretendemos estudar, que podemos designar por **universo** e, sendo nosso intuito conhecer e analisar a prática docente, o modo de agir dos professores (opiniões, ideias concebidas e adoptadas) no contexto da escola inclusiva, recorreremos a uma **amostra** que poderemos considerar uma parcela desse universo. Tentamos com esta amostra analisar de que forma os professores encaram e concebem o processo ensino-aprendizagem, no contexto da escola inclusiva, atendendo à experiência, formação inicial e contínua dos mesmos.

O critério de selecção da amostra, nos estudos deste género, não tem como objectivo primordial garantir a sua representatividade, para possibilitar, posteriormente, a generalização das conclusões. Por esse motivo, em vez de num estudo desta natureza se utilizar técnicas de amostragem aleatória, para seleccionar amostras de um universo de grande dimensão, estuda-se amostras intencionais (não probabilísticas) de menor tamanho.

Assim, a amostra que seguidamente identificaremos, é constituída por vinte e cinco professores - professores estes que leccionaram na ilha do Pico, Açores, no ano lectivo 2000/2001³. Todos estes professores foram escolhidos intencionalmente:

- São professores que leccionam no ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos) – escolaridade obrigatória;
- No ano lectivo 2000-2001 tinham nas suas turmas alunos com problemas cognitivos e de aprendizagem – alunos de currículos alternativos, de Necessidades Educativas Especiais, de apoio especial, de Profij ...

É de notar que nas três Escolas Básicas Integradas existentes no Pico, os professores solicitados (do sexo feminino e do sexo masculino) demonstraram interesse e acederam, com entusiasmo, ao convite.

³ Neste ano lectivo, a mestranda encontrava-se a leccionar na ilha do Pico.

A amostra de professores, como já anteriormente dissemos, é de vinte e cinco, todos eles leccionaram na ilha do Pico em 2000/2001.

Vejamos como se distribuem, em termos de escolas:

	Escola Básica Integrada Cardeal Costa Nunes – Madalena do Pico	Escola Básica Integrada de S. Roque do Pico	Escola Básica Integrada das Lajes do Pico
Número de professores	9	7	9
Total	25 professores		

Não se trata aqui de uma *amostragem aleatória*, isto é, destinada a assegurar que as características dos indivíduos do nosso estudo apareçam na mesma proporção que na população em geral. Trata-se sim de um *sistema de amostragem não probabilístico*.

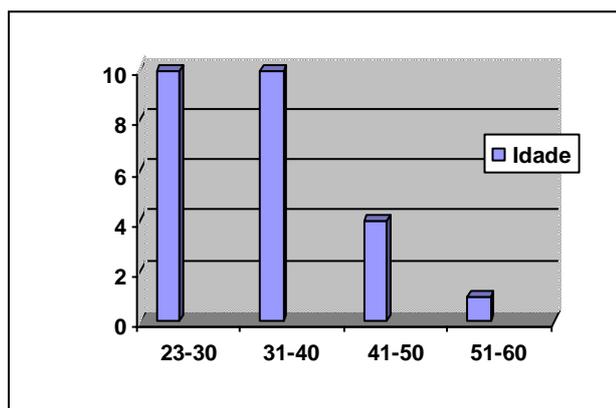
Se houve, por um lado, uma selecção intencional, de conveniência, em termos de área, ciclo de leccionação, tendo em conta a experiência de trabalho com alunos “diferentes”, que apresentam problemas e dificuldades de aprendizagem, por outro lado, o que acabou por prevalecer foi o critério da acessibilidade, pela aceitação e disponibilidade dos professores contactados.

Apesar de esta ser uma amostra pequena, a sua configuração possibilita análises comparativas, análise das eventuais variabilidades de representação e de actuação, entre professores de diversas disciplinas e de ciclos de ensino diferentes, com objectivos e exigências diferentes. Do mesmo modo, como inclui professores em etapas profissionais diferenciadas (uns no início/meio/fim de carreira, outros com ou sem o estágio...), permite a análise ao longo da carreira das virtuais variâncias.

5.2.1.1 Distribuição por idade (%):

Quadro I – Distribuição de docentes por idade até 31/08/2001 (Final do ano lectivo)

Idade	Frequências	Percentagem
Menos de 30 [23 - 30]	10	40%
De 31 a 40	10	40%
De 41 a 50	4	16%
De 51 a 60	1	4%
TOTAL	25	100%



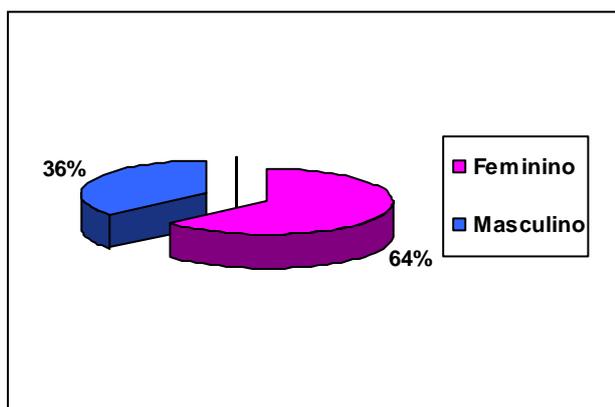
É de referir que a questão é de resposta aberta e numérica. As respostas foram, como se pode constatar, reagrupadas em 4 grupos. Assim, cerca de 20 dos professores que constituem a amostra situam-se entre os 23 e 40 anos:

- 40% têm entre 23 e 30 anos;
- 40% têm entre 31 e 40 anos.

5.2.1.2 Distribuição por sexo (%):

Quadro II– Distribuição de docentes por sexo

Sexo	Frequências	Porcentagem
Feminino	16	64%
Masculino	9	36%
Total	25	100%

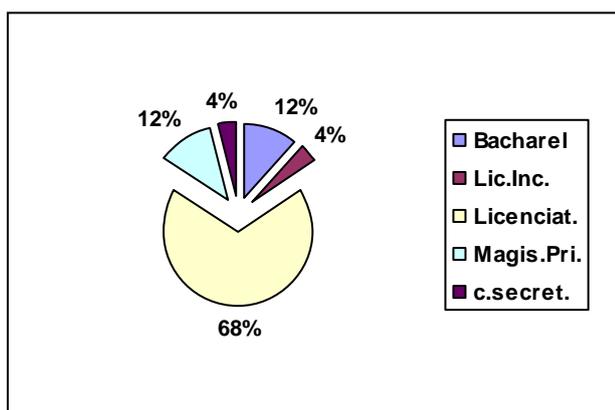


Os professores da nossa amostra são majoritariamente do sexo feminino (64%).

5.2.1.3 Distribuição por Habilitações Académicas (%):

Quadro III– Distribuição de docentes por Habilitações Académicas

<i>Habilitações Académicas</i>	<i>Frequências</i>	<i>Percentagem</i>
Bacharelato	3	12%
Licenciatura incompleta	1	4%
Magistério Primário	3	12%
Licenciatura	17	68%
Curso Secretariado	1	4%
Total	25	100%



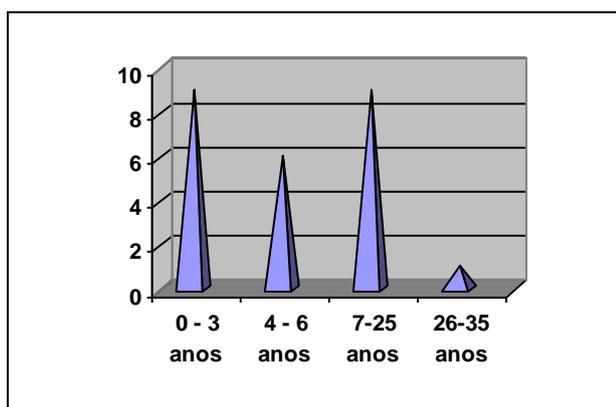
Entende-se por Licenciatura incompleta, o facto de ainda não ter concluído o curso de Licenciatura e de concorrer com habilitação suficiente. Oficialmente, só tem concluído o 12º ano.

Dos 25 professores que constituem a nossa amostra, dezassete (68%) têm o grau de licenciatura, três (12%) o bacharelato, outros três (12%) têm o magistério primário, um tem o curso de secretariado (4%) e só um (4%) não têm a licenciatura concluída, leccionando com habilitação suficiente. Note-se que os professores não licenciados leccionam com habilitação própria ou suficiente.

5.2.1.4 Distribuição por Tempo de serviço docente, em anos (%):

Quadro IV – Distribuição dos docentes por tempo de serviço docente⁴, em anos, até 31/08/2000

Tempo de serviço docente	Frequências	Percentagem
Menos de 3 anos	9	36%
De 4 a 6 anos	6	24%
De 7 a 25 anos	9	36%
De 26 a 35 anos	1	4%
Total	25	100%



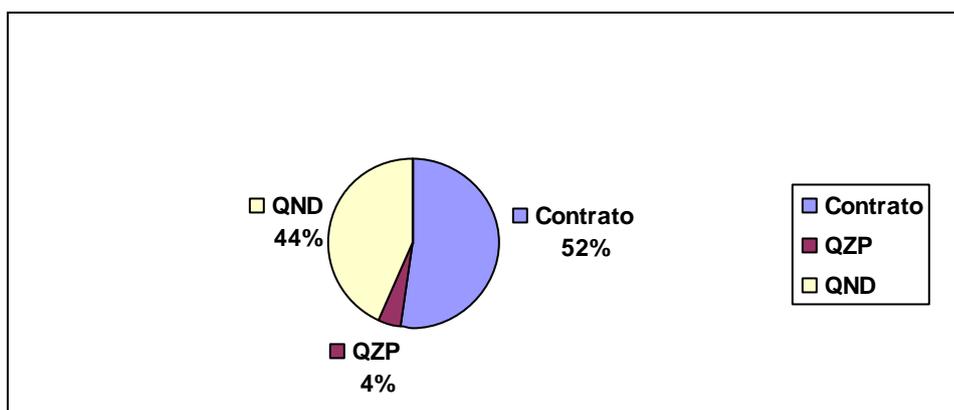
É de referir que a experiência profissional dos professores é significativa e que cerca de 60% tem entre 4 e 25 anos de serviço docente. Apenas um professor tem mais de 26 anos de serviço (4%) e os restantes professores da nossa amostra têm menos de três anos de serviço (36%).

⁴ Os intervalos foram definidos com base em bibliografia existente sobre o tema: Gonçalves, J.A (1990). A carreira dos professores do ensino primário. Lisboa: Fac. Psic. Ciênc. Educ. (Tese de Mestrado não publicada) e Huberman, M. (1992). The lives of teachers. London: Csell.

5.2.1.5 Distribuição por Vínculo (%):

Quadro V – Distribuição dos docentes por Vínculo

Tipo	Frequência	Percentagem
Sem vínculo – Contrato anual	13	52%
QZP – Quadro de Zona Pedagógica	1	4%
QND – Quadro de Nomeação Definitiva	11	44%
Total	25	100%

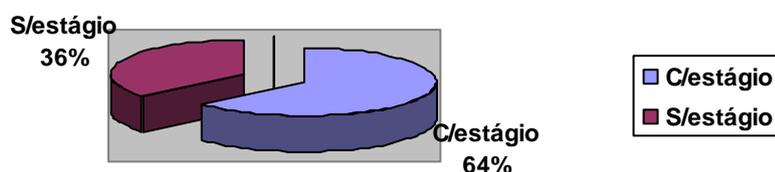


Constata-se que a grande maioria dos professores que constituem a amostra não têm qualquer tipo de vínculo (52%). São professores contratados, por um ano lectivo, pelo que geralmente mudam de escola todos os anos. Nos Açores há muita mobilidade de professores. Quase todos os professores que leccionam neste arquipélago provém do Continente. Do Quadro de Nomeação Definitiva (QND) fazem parte 44% dos professores da nossa amostra. Poucos são os professores que estão em QND que não sejam continentais ou que futuramente não queiram vir estabelecer-se no Continente. Apenas um professor da nossa amostra está em QZP (Quadro de Zona Pedagógica).

5.2.1.6 Distribuição por Estágio (%)

Quadro VI – Distribuição dos docentes por Estágio

Tipo	Frequência	Porcentagem
Com Estágio	16	64%
Sem Estágio	9	36%
Total	25	100%

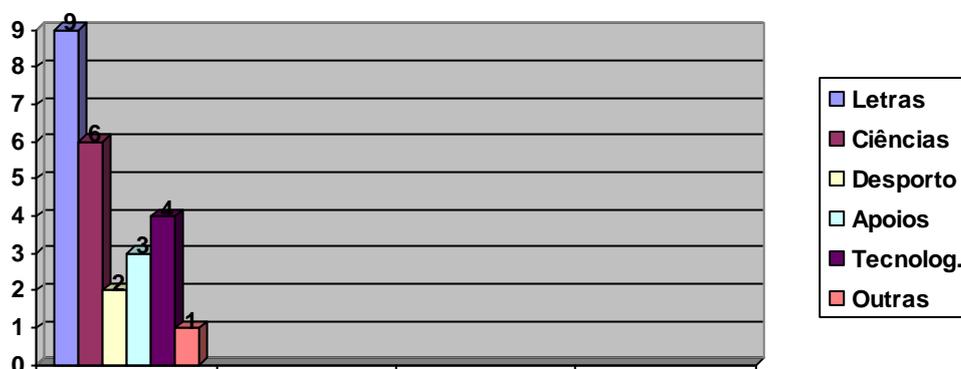


Verifica-se que grande parte dos professores (64%) têm estágio, muitos com estágio integrado no curso de licenciatura, via ensino. Apenas 9 dos professores entrevistados (36%) não têm estágio. Note-se que muitos não têm estágio porque o curso de licenciatura que tiraram não tinha estágio integrado, uma vez que a área profissional não era propriamente a via ensino. Concorrem com Habilitação Própria e aguardam a vinculação (QZP) para fazer a profissionalização. Desses 9 professores que não têm estágio, há 1 que ainda não concluiu o curso de licenciatura.

5.2.1.7 Distribuição por áreas de leccionação (%)

Quadro VII – Distribuição dos docentes por áreas de leccionação

Área	Frequência	Percentagem
Letras	9	36%
Ciências	6	24%
Desporto	2	8%
Apoios	3	12%
Tecnologias	4	16%
Outras	1	4%
Total	25	100%



Inserem-se na **área de Letras**, todos os professores que leccionam disciplinas de línguas, História, Mundo Actual, Sociologia, Direito e Geografia; Na **área das Ciências**, os professores que leccionam Ciências da Natureza, Matemática, Ciências Físico-química e Métodos Quantitativos; Na **área do desporto** quem lecciona as disciplinas: Educação Física e Desporto; **Nos apoios** inserem-se quem apenas dá apoio e os professores que só leccionam nos currículos alternativos,

no primeiro ciclo do ensino básico; Na **área de Tecnologias** inserem-se todos os professores que leccionam Educação Tecnológica e Educação Visual; Finalmente, **nas outras áreas**, inserimos todos os professores que leccionam disciplinas que não se integram nos grupos anteriores. É o caso dos professores que leccionam disciplinas como: Contabilidade, e Técnicas de Organização de Empresas.

É de salientar que todos estes professores, independentemente da sua área de leccionação, trabalham com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e prestam apoio a estes alunos.

Como se pode constatar, o grupo mais significativo de professores entrevistados (36%) leccionam disciplinas que se inserem no grupo das Letras, logo a seguir destaca-se o grupo das Ciências (24%) com um total de 6 professores. O grupo mais pequeno é o referente às outras áreas, onde se insere apenas um professor que nesse ano lectivo leccionava disciplinas como: Contabilidade e Técnicas de Organização de Empresas (TOE) a alunos do Profij.

5.2.2 – Instrumentos

Estratégia de recolha de dados

A Entrevista individual⁵ foi o instrumento de pesquisa utilizado neste estudo, tendo sido realizadas vinte e cinco entrevistas. Trata-se de uma técnica interactiva verbal que possibilita ao professor, numa acção retrospectiva, efectuar uma análise do trabalho por ele desempenhado. Por este modo, os sujeitos são convidados a expressar-se livremente, dando as suas significações, sobre determinados temas/assuntos, relatando, simultaneamente, a sua prática docente.

A entrevista foi previamente elaborada e estruturada, contendo questões gerais e questões que remetem para informações mais específicas, sendo o seu formato essencialmente do tipo: “perguntas abertas”, que possibilitam ao entrevistado alargar a sua resposta, focando os aspectos que ele considera mais pertinentes, havendo, contudo, algumas “questões fechadas”.

⁵ A entrevista encontra-se em Anexo.

A entrevista foi elaborada tendo em conta a literatura consultada na realização deste trabalho de investigação, e nela se tentou abranger todos os aspectos considerados pertinentes no contexto do problema em estudo.

Ou seja, remete para as seguintes dimensões:

- Concepção dos professores relativamente à escola inclusiva (vantagens e inconvenientes);
- Formação/experiência – para lidar com a heterogeneidade da população discente;
- NEE: Formação, experiência, dificuldades, trabalho individual/cooperativo;
- Planificação e metodologias de interacção;
- Recursos humanos e materiais;
- Avaliação dos alunos e remediação das suas dificuldades.

A entrevista possibilita-nos obter um grande número de dados, fornecendo-nos, assim, informações relativas à problemática em estudo. Há também, de parte do entrevistador, um maior controlo, exploração e clarificação na procura de informação e da parte do entrevistado há um exercício metacognitivo que lhe permite reflectir sobre a sua acção docente.

O entrevistador tem o privilégio de contactar com o campo psicológico de cada sujeito entrevistado, podendo complementar as informações que obtém.

5.2.3 - Procedimento

1ª fase – Numa fase inicial, efectuámos o guião da entrevista. De seguida, nas três escolas básicas localizadas na ilha do Pico, Açores, auscultámos os professores que podiam fazer parte da amostra. Todos os professores convidados a participar neste estudo aceitaram com agrado a proposta.

Para cumprir este objectivo, os Conselhos Executivos de cada escola foram contactados, tal como os docentes, de forma directa e a título pessoal.

2ª fase – Conforme a disponibilidade do professor entrevistado, marcava-se a entrevista. Todas as entrevistas foram realizadas na escola onde o professor leccionava, numa sala colocada à disposição.

Fez-se a apresentação dos objectivos do estudo, clarificando-se questões colocadas pelo entrevistado, e recolheu-se os dados pessoais e profissionais relevantes do professor entrevistado (cf. Anexo 1).

Inicialmente, pensámos em realizar as entrevistas gravando as respostas em áudio, para que o entrevistado se pudesse livremente expressar, como se de uma conversa se tratasse. Depois as respostas dadas seriam transcritas, de forma descritiva e, posteriormente, categorizadas. Porém, após duas tentativas, constatámos que este sistema de realizar entrevistas não era o mais viável, uma vez que os professores se mostraram retraídos ao saberem que havia uma gravador presente. Assim, nenhum dos professores entrevistados quis que a entrevista fosse gravada.

Optámos pelo seguinte procedimento: Para colocar o entrevistado à vontade, orientámos a entrevista como se de uma conversa se tratasse. Registávamos as ideias/opiniões expostas, num suporte de papel, e sempre que possível confrontávamos com o próprio as respostas dadas. Passava-se à questão seguinte quando a anterior já estava devidamente registada. É de notar que, embora não fosse uma técnica prática, nem rápida, era a única forma encontrada para cumprir os nossos propósitos.

3ª fase – Todas as entrevistas foram transcritas, de forma descritiva, sendo as respostas categorizadas através da análise de conteúdo. A definição de categorias foi uma operação que permitiu sintetizar e ordenar as respostas e, neste caso, as categorias foram realizadas a posteriori, isto é, depois da realização das entrevistas. A categorização e a análise foram feitas, discutidas e avaliadas por mais dois “juízes” (docentes da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra). Subsequentemente à análise de conteúdo e à categorização, realizámos o tratamento estatístico: análise de correspondência múltipla (*Homals* – version 0.6).

5.3 Apresentação e análise dos resultados

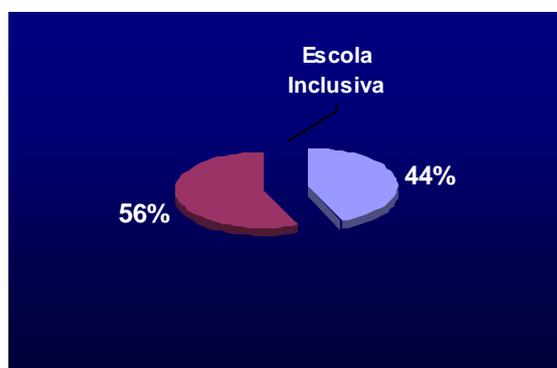
5.3.1 Análise descritiva

Não foi, de forma alguma, descuidado o pressuposto de que existem teorias implícitas que determinam a prática docente, como tal, cada professor tem ideias próprias e, por vezes, pouco permeáveis à mudança e adopção de novas práticas. Assim, o discurso dos professores entrevistados reflecte, certamente, o ponto de vista dos mesmos, no momento em que foram entrevistados. Faremos, assim, uma análise racional, tendo em atenção a motivação e o lado afectivo/emocional dos entrevistados.

Efectuando uma leitura dos resultados obtidos, foi-nos permitido seleccionar os elementos que permitirão a codificação e a categorização das respostas dadas a cada pergunta. Eliminámos, simultaneamente, as redundâncias. O processo de categorização possibilitou encontrar diferentes designações (níveis) , como veremos seguidamente.

Começaremos por apresentar, analisar e interpretar os resultados obtidos, dados esses que dizem unicamente respeito às respostas dadas pelos professores que responderam à nossa entrevista.

Em resposta à nossa primeira questão⁶, referente à escola inclusiva, 11 professores (44%) consideram que todas as crianças deverão ser inseridas no ensino escolar regular, independentemente das suas características físicas, sociais, linguísticas... ; enquanto que os restantes 14 professores (56%) discordam.



⁶ Confronte-se Anexo 1 - Entrevista

Todos os professores argumentaram e apresentaram as razões pelas quais eram a favor ou contra a escola inclusiva. Passaremos a categorizar as respostas:

Escola Inclusiva	
Vantagens	Limitações
Promove a integração;	Formação profissional;
Igualdade de oportunidades;	Condições actuais;
Valores de Cidadania;	Inadequação;
Condição: apoio especializado.	

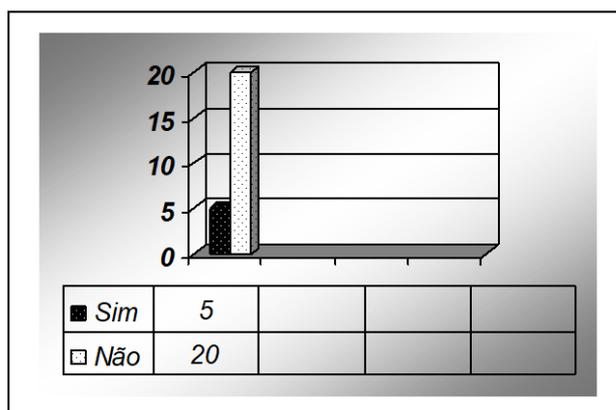
Como **vantagens**, os professores que são a favor da escola inclusiva dizem que esta proporciona a igualdade de oportunidades, evita a discriminação, facilita a integração do aluno e conseqüentemente o desenvolvimento das suas capacidades socio-cognitivas. São postos em prática valores de cidadania como: solidariedade, aceitação da diferença, desenvolvimento da auto-estima e da auto-confiança. Alguns destes professores apresentam como condição *sine qua non* a oferta de um apoio individualizado adequado, dado por professores com especialização na área. Os programas têm também de ser adaptados aos alunos.

Entre os **aspectos negativos** e as **limitações** apresentadas destacam-se: a falta de formação dos docentes. Os professores lamentam a lacuna que têm na sua formação e que os dificulta no *modus faciendi* em certas e determinadas situações. Dizem que perante as condições actuais: turmas numerosas, currículos extensos, tempo lectivo reduzido, falta de recursos humanos e materiais é muito difícil trabalhar e obter bons resultados, sendo impossível dar o apoio individualizado que certos alunos necessitam. Assim, nos moldes em que actualmente a escola inclusiva se insere, só se acentuam as diferenças o que provoca, nos alunos e nos próprios professores, problemas de índole emocional.

À **segunda questão**, vinte (80%) dos vinte e cinco professores entrevistados, dizem que não se sentem preparados para responder às necessidades dos alunos que apresentam várias e diferentes necessidades educativas especiais, alunos esses integrados em turmas numerosas, de

natureza heterogénea. Os restantes cinco professores (20%) estão preparados, embora quatro desses cinco professores afirmem que precisam de ter algumas condições. Apenas um dos professores entrevistados diz estar completamente preparado. Passamos a citar as suas palavras: «*Sempre trabalhei com classes heterogéneas, procurando dar resposta a todos. Faço o melhor que sei. Procuo, em livros da especialidade a valorização necessária para colmatar a minha falta de formação inicial*».

Vejamos:



Procedendo à categorização das respostas dadas:

<i>Sente-se preparado para responder às necessidades dos alunos com várias e diferentes necessidades educativas especiais, muitas vezes integrados em turmas numerosas?</i>	
SIM	NÃO
Sim	Falta de formação
Pendente de condições	Falta de condições

Os professores que responderam afirmativamente a esta questão colocaram, na sua maioria, as seguintes condições para que seja possível responder às necessidades desses alunos:

- ⇒ Recursos humanos adequados: devida formação;
- ⇒ redução horária;
- ⇒ redução do número de alunos por turma;
- ⇒ valorização da prática em detrimento da teoria;
- ⇒ recursos materiais;
- ⇒ apoios específicos.

Os que responderam negativamente a esta questão apresentaram essencialmente razões de carácter institucional:

- ⇒ turmas numerosas;
- ⇒ falta de suportes humanos e materiais adequados;
- ⇒ Falta de formação dos professores (formação inicial e contínua).

À **questão 3**: «*possui formação na área de necessidades educativas especiais?*» só quatro dos professores entrevistados responderam afirmativamente. Assim:

Com Formação	%	Sem Formação	%
5	20	20	80

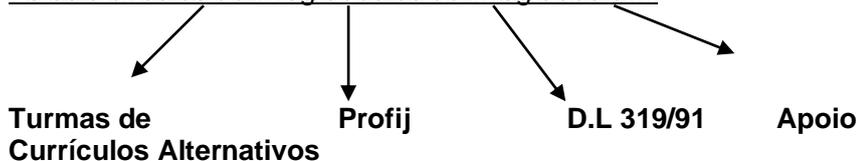
Os professores com formação nesta área beneficiaram de uma formação intensiva (disciplinas integradas no curso de licenciatura) e/ou de uma formação contínua (acções de formação).

Todos os professores (100%) da nossa amostra consideram que esta formação é muito importante na profissão docente, não só no domínio do saber (conhecimentos teóricos) como no domínio do saber-fazer (saber como agir, na prática).

À **questão seguinte, questão 4**, os professores entrevistados disseram que necessidades educativas apresentam os seus alunos e descreveram sucintamente as suas necessidades/dificuldades. Assim:

Trabalham com alunos com:
Distúrbios de ordem emocional: ⇒ desmotivados, desinteressados, falta de auto-estima;
Problemas cognitivos: ⇒ dificuldades na aprendizagem, capacidade de expressão reduzida
Problemas comportamentais: ⇒ indisciplinados, com dificuldade de concentração;
Deficiência Motora

Estes alunos estão integrados em:



A **questão 5** diz respeito à prática docente. Os professores entrevistados enumeraram os elementos que fazem parte da equipa com que habitualmente trabalham no tratamento com alunos que apresentam determinadas necessidades educativas. Assim desta equipa fazem geralmente parte:

- O Director de Turma (DT);
- Psicólogo;
- Equipa de Ensino Especial (EEE);
- Professor responsável pelo Ensino Especial;
- Professores do Conselho de Turma;
- Grupo disciplinar.

Equipa de Ensino Especial	de	%	Equipa com psicólogo	%	Equipa total	%	Equipa sem psicólogo e sem equipa de Ensino Especial	%
7		28	10	40	1	4	7	28

Quando se pergunta se o trabalho em equipa tem sido produtivo, os professores respondem:

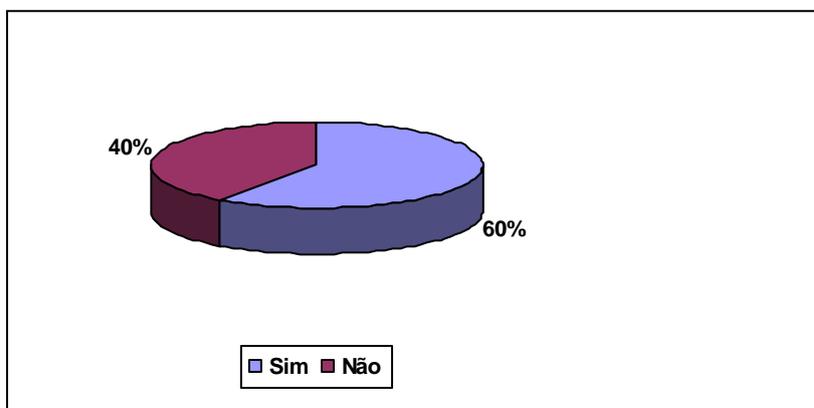
Sim	%	Sim, porém...	%	Não	%
14	56	6	24	5	20

A maioria responde que sim, o trabalho tem sido produtivo, embora **24% dos professores diga que poderia ser mais produtivo se:**

- Houvesse maior empenho de todos os envolvidos;
- O psicólogo tivesse uma participação mais activa: só há um psicólogo por escola, pelo que, neste tipo de situação, a sua intervenção é quase nula ou pouco significativa;

Apenas 5 dos professores (20%) diz que o trabalho não foi, de forma alguma, produtivo. Passamos a citar as palavras proferidas por um desses professores: « *O trabalho não tem sido produtivo. As reuniões semanais realizam-se mais para cumprir horário do que propriamente para combinar esforços para levar os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades académicas e de ingressão social*». Outro professor acrescenta: «*Há professores que nada fazem para ultrapassar o que está mal*».

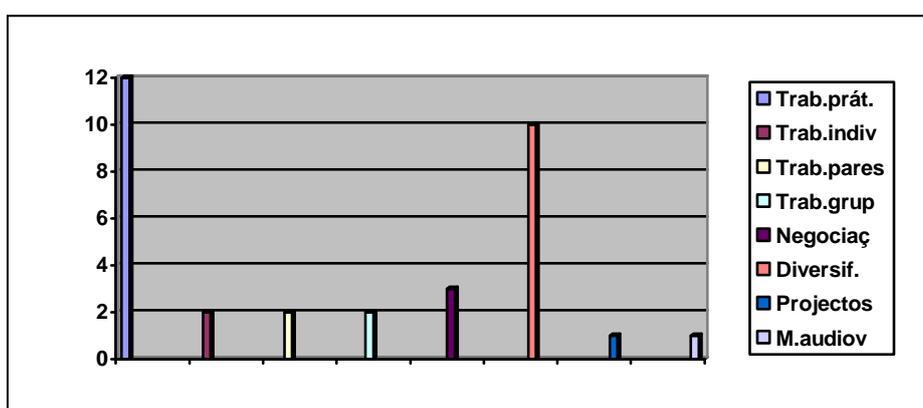
Ainda no contexto da prática docente, **na questão 6**, perguntámos aos professores entrevistados se têm a preocupação de preparar material e estratégias diversificadas, efectuando as devidas adaptações curriculares (PEI), tendo em conta cada aluno e as suas respectivas necessidades educativas. Ao que os professores responderam:



Quinze dos professores entrevistados (60% da amostra) dizem que têm o cuidado de utilizar material e estratégias diversificadas, procurando fazer um acompanhamento individualizado, na tentativa de resolver determinadas dificuldades e atingir os objectivos propostos. Diz um dos professores: « *Utilizo todas as estratégias que apelam e vão ao encontro dos interesses dos alunos. Faço um questionário individual no início do ano, o que ajuda a definir esses mesmos interesses*».

Os restantes dez professores (40% da amostra) dizem que face ao elevado número de alunos por turma é-lhes impossível preparar material/estratégias diversificadas. O apoio que prestam é mais a nível colectivo do que individual.

À questão: «Que estratégias costumam ter resultados mais eficazes?», responderam:



Alguns professores apontaram mais do que uma estratégia. Constatou-se que os **trabalhos práticos** assumem, sem dúvida, uma grande importância enquanto estratégia de aprendizagem. Assim, as melhores estratégias são as que combinam a aprendizagem de conceitos com a aplicação prática. Os alunos empenham-se mais em actividades de natureza prática, que tenham a ver com o seu dia a dia.

É conveniente, segundo a maior parte dos professores entrevistados, **diversificar as estratégias** e tudo dependerá dos alunos e dos conteúdos. Por vezes uma determinada estratégia não tem o mesmo impacto nos alunos de uma mesma turma. Diz um dos professores: *«ao longo do ano, procurei variar ao máximo as estratégias. Os resultados foram variados e por vezes surpreenderam-me. Por exemplo, houve alunos que não gostaram das aulas em que utilizei filmes, documentários, mas adoraram a visita de estudo»*.

Alguns professores dizem que **negoceiam as estratégias** com os alunos, tendo em conta que as estratégias de ensino-aprendizagem assentam fundamentalmente num reforço da motivação, da responsabilização, da organização e da disciplina.

Apenas dois professores consideram que os alunos aprendem mais em **trabalhos individuais**. Contrariamente, há quem defenda que o **trabalho de grupo** é uma estratégia mais funcional. Houve, porém, dois professores que salientaram o **trabalho de pares** (ou de grupo de 2 alunos) e disseram que este costuma ser o mais rentável - se esse trabalho de pares envolver alunos com diferentes níveis sócio-cognitivos. Geralmente os bons alunos ajudam os mais fracos, o que facilita o trabalho do professor.

Outras estratégias apontadas, embora em menor número, foram: o **uso de meios audiovisuais** e a criação de **projectos** que proporcionem a reflexão e o incentivo dos alunos.

Na questão 7, os professores manifestaram opiniões muito diferentes à questão: *«Em turmas heterogéneas, quando os alunos trabalham de forma cooperativa, tendem a mostrar um*

maior reconhecimento e a encorajar e apoiar os alunos com necessidades educativas? Ou, pelo contrário, rotulam esses colegas e desprezam-nos?». Vejamos:

Sim, apoiam	%	Sim, pendente de uma condição	%	Não apoiam	%
15	60	5	20	5	20

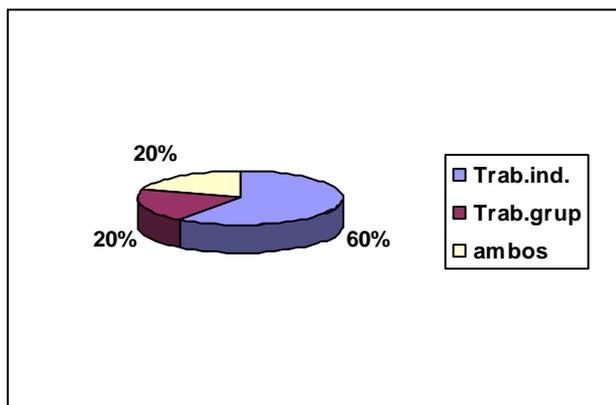
A maioria dos professores da nossa amostra (60%) diz que de um modo geral os alunos de turmas heterogéneas tendem a aceitar e apoiar os alunos que apresentam necessidades educativas, e procuram incentivá-los e integrá-los na turma. Existem alunos que dão um apoio incondicional e se mostram muito prestáveis.

Cinco dos professores entrevistados dizem que se verifica esse apoio, mas com a seguinte condição: sempre que há um esforço de parte do professor para fazer com que todos os alunos sejam aceites e haja cooperação. Assim, consideram que o papel do professor é fundamental para assegurar a integração desses alunos. Um destes professores acrescenta: *«Depende muito das turmas, pois já vi acontecer as duas situações. Creio que aqui o papel do professor é fundamental para assegurar a integração desses alunos. Já tive experiências muito positivas de alunos que ajudam os colegas...»*.

Cinco dos professores têm uma opinião inversa. Dizem que existem sempre alunos que rotulam, desprezam e evitam o contacto com os alunos de necessidades educativas especiais. O ensino é muito competitivo pelo que os bons alunos pensam geralmente em si e sabem que se trabalharem, em grupo, com alunos que apresentam dificuldades e problemas poderão ser prejudicados na avaliação. Há quem olhe para esses alunos como uns “coitadinhos”, prevalecendo o sentimento de pena. Muitas vezes, esses alunos que apresentam necessidades educativas acabam por se auto-excluir e sentem-se retraídos. Se, contrariamente, o aluno tiver auto-estima e estiver bem integrado na turma, isso já não acontece.

Interessante é verificar que à questão seguinte, **questão oito**, contrariamente ao que aconteceu na questão 6 (Que estratégias costumam ter resultados mais eficazes?), os professores entrevistados responderam que o trabalho individual (com o devido apoio do professor) é mais

rentável que o trabalho de grupo, ou melhor, os alunos aprendem melhor com o trabalho individualizado do que com o trabalho de grupo. Assim:



Como, nesta questão, apenas demos a possibilidade ao professor de reflectir sobre duas estratégias: *trabalho de grupo* versus *trabalho individual*, chegámos ao seguinte resultado:

O **trabalho individualizado** permite, segundo a maioria dos professores, melhores resultados, sempre que haja a devida orientação de parte do professor. O trabalho individual permite responder às necessidades individuais do aluno.

Cinco dos professores (20%) partilham, porém, da ideia que o **trabalho em grupo** (grupos heterogéneos a nível sócio-cognitivos) é mais produtivo, facilitando também a socialização dos alunos. Também, neste caso, o apoio e o acompanhamento do professor são imprescindíveis.

Os restantes 20% dos professores defendem que **ambos** (o trabalho de grupo e o trabalho individual) são importantes, uma vez que as duas formas de trabalho se complementam. Depende dos conteúdos que estão a ser ministrados.

Na questão 9, respeitante ao trabalho em parceria com os pais dos educandos, 84% dos professores entrevistados disseram que os pais dos seus alunos não são envolvidos no processo educativo dos seus educandos. Os pais raramente são envolvidos e não colaboram. Consideram que o Director de Turma e os professores são responsáveis pelo processo educativo dos alunos e que só a eles lhes cabe a tomada de atitudes e decisões. Vejamos:

Pais: envolvidos no processo educativo dos seus alunos?					
Sim, sistematicamente	%	Sim, esporadicamente	%	Não	%
1	4	3	12	21	84

Os professores dizem que os pais participam pouco e tal acontece por desinteresse, falta de tempo e, muitas vezes, falta de informação.

Três professores dizem que os pais aparecem na escola esporadicamente e geralmente só quando são convocados. Apenas um dos professores afirmou que os pais dos seus alunos se envolvem no projecto educativo dos seus educandos. E acrescentou: «*acompanham os seus educandos nas actividades lectivas, bem como nas viagens de estudo. Ajudam os filhos a preparar actividades para a escola e estão sempre prontos a intervir, quando necessário*».

Na questão 10, os professores enumeraram as principais dificuldades/limitações que encontram no tratamento com alunos que apresentam necessidades educativas especiais. Considerámos assim, as seguintes categorias:

Categorias	descrição
Crianças	- Dificuldades de aprendizagem; - Ausência de pré-requisitos; - Falta de motivação; - Problemas familiares; - Problemas de indisciplina.
Dificuldades Institucionais	- Número elevado de alunos por turma; - Falta de recursos materiais; - Programas afastados dos interesses/necessidades dos alunos;
Professor - Ensino	- Dificuldade em usar métodos de ensino-aprendizagem adequados; - Dificuldade em ensinar e educar.
Professor - Avaliação	- Dificuldade em avaliar
Professor - Incompreensão	- Incompreensão de determinados comportamentos;
Professor - Formação	- Falta de formação;

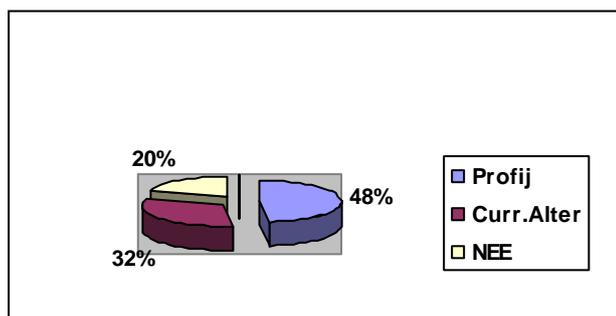
Categorias	Frequências	%
Crianças	11	44
Dificuldades Institucionais	3	12
Professor - Ensino	1	4
Professor - Avaliação	1	4
Professor - Incompreensão	8	32
Professor - Formação	1	4
Total	25	100

O principal entrave apontado por 44% dos professores entrevistados é lidar com estes alunos, uma vez que são, na sua maioria, desmotivados, com ausência de pré-requisitos, com problemas de indisciplina, dificuldades de aprendizagem e sem hábitos de trabalho. São crianças geralmente introvertidas, tímidas e com problemas familiares.

32% dos professores da nossa amostra dizem que não compreendem determinados comportamentos e, como tal, não sabem que tipo de resposta dar a determinado tipo de situações, uma vez que não têm formação na área. Seguem-se as dificuldades institucionais, apontadas por 12% dos professores entrevistados. Neste tipo de dificuldades inserem-se: a falta de recursos materiais, o elevado número de alunos por turma (o que impede um apoio individualizado e apropriado), a reduzida intervenção do psicólogo e os programas curriculares (muitos estão afastados dos interesses e necessidades dos alunos). Os restantes professores apresentaram como dificuldades e limitações: a falta de formação, o não saber como agir em determinadas situações, como avaliar adequadamente...

Na questão 11 pedimos aos nossos entrevistados que dissessem onde estão integrados os seus alunos que apresentam problemas/dificuldades e têm, conseqüentemente, necessidades educativas específicas.

Assim, uma grande parte destes professores trabalha com alunos integrados em turmas de Profij (48%), outra parte, não menos significativa, tem a seu cargo alunos do Currículo Alternativo (32%) e os restantes (20%) trabalham com alunos de NEE ao abrigo do D.L 319/91.



Na questão 12 pedimos aos professores para avaliarem o trabalho que têm desenvolvido com esses alunos que apresentam problemas e conseqüentemente necessitam de um apoio, acompanhamento e ensino especial. Pedimos para enumerarem aspectos positivos e negativos.

Vejamos, então, os resultados:

Aspectos positivos		
Categorias	Frequências	%
Positivos p/ alunos	9	36
Positivos p/professor	4	16
Positivos p/ambos	5	20
Não apresenta	7	28
Total	25	100

A maioria destes professores (36%) considera que são os alunos quem mais beneficiam deste apoio, sobretudo quando ele é prestado individualmente. Verificam-se mudanças positivas como:

- ⇒ aumento do sentido de responsabilidade pelas actividades escolares, bem como da auto-confiança e auto-estima;
- ⇒ Um maior empenho, interesse e motivação;
- ⇒ Mudança e melhoria no comportamento e nas atitudes;
- ⇒ Maior autonomia na resolução de problemas;

Diz um dos professores entrevistados: «*é gratificante. Alguns alunos têm força de vontade, querem ultrapassar as suas dificuldades prontamente. E geralmente, conseguem!*».

Porém, sete dos professores entrevistados (28%) não apresentam nenhum aspecto positivo. Limitam-se a enumerar aspectos negativos, o que evidencia um certo desagrado pelo trabalho que exercem.

Cinco professores (20%) dizem que trabalhar com estas crianças é gratificante, tanto para elas como para os professores. Os restantes quatro professores (16%) enumeram alguns aspectos positivos para o professor e dizem tratar-se de um processo de enriquecimento pessoal e profissional, sendo um trabalho gratificante, até porque os professores acabam por se afeiçoar aos alunos.

No que diz respeito aos aspectos negativos são enumerados os seguintes:

Aspectos Negativos		
Categorias	Frequências	%
Negativos p/ alunos	6	24
Negativos p/professor	10	40
Dificuldades institucionais	4	16
Não apresenta	5	20
Total	25	100

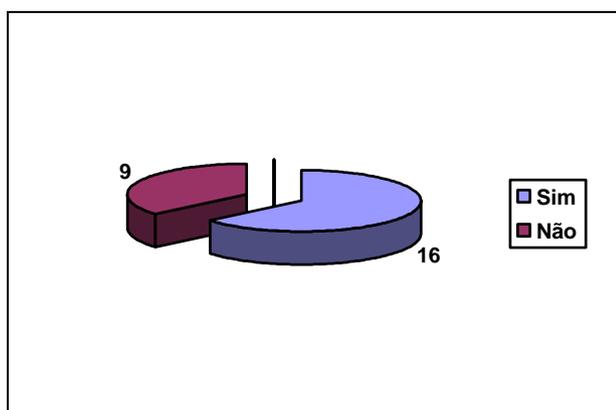
Uma grande parte dos professores (40%) lamentam ser eles próprios os maiores prejudicados. Dizem que este trabalho acarreta um grande desgaste físico e psicológico. Alguns lamentam a sua falta de formação na área, o que os impossibilita de saber-agir em determinadas situações. A dificuldade de comunicar com estes alunos é também uma das limitações apontadas. Diz um dos professores: «*é desgastante quando o nosso trabalho não é reconhecido, nem produz qualquer efeito*».

Seis professores (24% da amostra) apontam os alunos como os mais prejudicados, uma vez que não se interessam pelas actividades desenvolvidas na escola, estão desmotivados e não conseguem acompanhar os *curricula* escolares.

Também as dificuldades institucionais são registadas por quatro professores (16%). Dizem que as turmas são numerosas, há falta de um suporte humano e material e o tempo lectivo é limitado para se conseguir concretizar determinados objectivos.

Cinco dos professores entrevistados apresentam apenas aspectos positivos, não enumeram nenhum aspecto negativo.

Para testarmos o grau de satisfação dos professores, **na questão 13**, perguntámos se em anos futuros estes professores pretendem continuar a trabalhar com este tipo de alunos, ao que responderam:



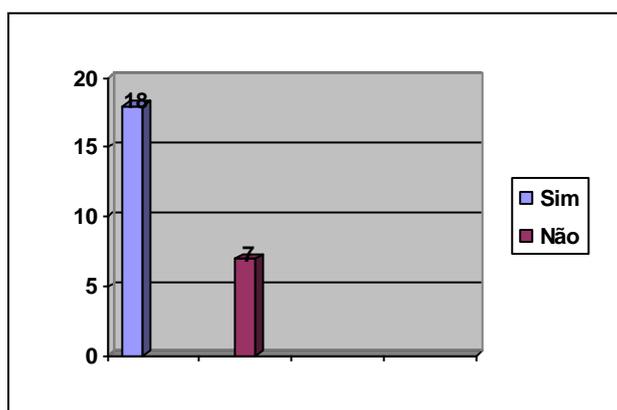
Categorias	Frequências	%
Sim – por gosto	12	48
Sim – p/terminar tarefa	1	4
Sim – com condições	3	12
Não – falta de formação	3	12
Não – gosta	4	16
Não – só p/exigência	2	8
Total	25	100

Quase metade dos professores entrevistados (48%) gostavam de continuar a trabalhar com alunos que apresentam problemas e necessidades educativas especiais e argumentam dizendo que trabalhar com estes alunos estimula fortemente o engenho do professor, levando-o a progredir enquanto profissional e ser humano. Um dos professores (4%) diz que só gostaria de trabalhar com

estes alunos para poder concluir os objectivos que definiu. Diz, então: «o trabalho iniciado só fará sentido quando terminado: só assim faremos o balanço». Os restantes três professores (12%) que disseram que sim acrescentaram que não se importariam de trabalhar desde que lhes fossem dadas condições de trabalho.

Os restantes nove professores não pretendem, futuramente, continuar a exercer este tipo de trabalho. Destes nove, dois professores dizem que só o farão se lhes for imposto ou exigido; outros quatro afirmam que não gostam de o fazer e os restantes três professores apontam a falta de formação como a principal razão pela qual não se sentem à vontade para continuar a trabalhar com este tipo de alunos.

Na questão 14, perguntámos aos professores se a escola onde trabalham oferece condições de trabalho, isto é, suficientes recursos humanos e materiais. Eis os resultados:



Categorias	Frequências	%
Sim	18	72
Não	7	28
Total	25	100

A maioria dos professores (72%) afirma que na escola onde trabalham têm condições suficientes, quer a nível de recursos materiais como humanos. Apenas 28%, isto é, sete professores, dizem que não têm condições de trabalho. Um desses professores acrescenta: «há também uma má coordenação e gestão dos recursos existentes».

Na **questão 15** questionámos os nossos entrevistados no sentido de darem a sua opinião sobre os cursos de Profij (nível I e II) comparando com os Currículos Alternativos. Pedimos, também, para enumerarem as vantagens e os inconvenientes de ambos.

Apresentamos, primeiro, os resultados referentes aos cursos de Profij. Que vantagens são apresentadas?

Vantagens – Cursos do Profij		
Categorias	Frequências	%
Escolaridade obrigatória	8	32
Integração no c. do trabalho	14	56
Bom p/ os alunos	2	8
Não responde	1	4
Total	25	100

A resposta mais apontada (56%) foi a integração no campo de trabalho. Tratando-se de cursos que valorizam a componente prática, a grande vantagem destes cursos é que possibilitam ao aluno ingressar no mundo laboral e têm um incentivo monetário. Fomentam o sentido de responsabilidade e permitem a obtenção de um certificado profissional, útil em termos de Curriculum Vitae.

O cumprimento da escolaridade obrigatória foi a segunda resposta mais atribuída (32%). Um dos grandes convenientes destes cursos é o facto de permitirem ao aluno obter equivalência à escolaridade obrigatória (Profij, nível II – equivalência ao 9º ano). Outros dois professores (8%) disseram que estes cursos são bons, na medida em que proporcionam o desenvolvimento pessoal e educativo dos alunos. Apenas um dos professores entrevistados não enumerou vantagens do Profij.

Quais foram os inconvenientes apontados?

Aspectos Negativos		
Categorias	Frequências	%
Alunos	3	12
Cursos	1	4
Professores	1	4
Não responde	20	80
Total	25	100

É de destacar o facto de 80% dos professores da nossa amostra não ter referido nenhum inconveniente dos cursos de Profij. Foram só cinco os professores que apresentaram aspectos

negativos. Assim, três professores (12%) apresentaram aspectos ligados aos alunos. Disseram que os alunos não dão o devido valor a estes cursos e demonstram um certo desajustamento com o espaço escolar. Outro factor apontado têm a ver com o incentivo monetário: há alunos que só frequentam estes cursos pelo dinheiro que recebem.

Apenas um professor (4%) referiu que o inconveniente está na organização dos cursos. Diz: «*estes cursos deviam ser mais intensivos na parte técnica e muito menos na teórica*».

Por último, também só um professor (4%) disse que quem é mais prejudicado nestes cursos é o próprio professor, uma vez que o seu trabalho é extremamente desgastante.

No que diz respeito aos **Currículos Alternativos**, foram também enumerados os aspectos positivos e os negativos.

Passamos a apresentar as vantagens apontadas:

Vantagens – Currículos Alternativos		
Categorias	Frequências	%
Permite a integração	8	32
Permite o ajustamento	8	32
Não responde	9	36
Total	25	100

Como se pode constatar, são nove (36%) os professores que não apresentam nenhuma vantagem, considerando que os CA apenas têm inconvenientes.

Os restantes dezasseis professores enumeram algumas vantagens:

- Oito (32%) dizem que permite e facilita a **integração** social e possibilita aos alunos a obtenção da escolaridade obrigatória, mediante o cumprimento de objectivos mínimos de aprendizagem. Um destes professores acrescenta: «*Até ao 6º ano julgo que os currículos têm mais vantagens, comparando com os profijs, uma vez que os alunos podem recuperar e integrar de novo o ensino regular*».

- Os outros oito professores (32%) afirmam que os CA são mais vantajosos para os alunos que apresentam problemas de aprendizagem e insucesso escolar, permitindo um acompanhamento

mais individualizado, uma vez que os currículos são adoptados (são mais simples e menos exigentes). Destinam-se, assim, a alunos com insucesso escolar repetido, em risco de abandono escolar e com grandes problemas de aprendizagem.

No que concerne aos aspectos negativos dos currículos alternativos foram registados os seguintes:

Inconvenientes – Currículos Alternativos		
Categorias	Frequências	%
Professor	1	4
Instituição	9	36
Alunos	1	4
Discriminação	1	4
Não responde	13	52
Total	25	100

Verificámos que 52% dos professores entrevistados não indicaram aspectos negativos dos currículos alternativos.

Nove professores (36%) referiram aspectos institucionais que impossibilitam o bom funcionamento dos CA, como:

- Turmas numerosas, que impedem um apoio individualizado;
- Na prática, não têm funcionalidade, são muito limitativos;
- Pecam pela falta de vias profissionalizantes;
- Valorizam muito a componente teórica, havendo um desfasamento entre a teoria e a prática;

Um professor (4%) diz que trabalhar com turmas/alunos de currículos alternativos é muito desgastante e a falta de formação dos professores ainda limita mais esse trabalho. Outro professor (4%) salienta como obstáculo os alunos: diz que estes são, geralmente, indisciplinados, irresponsáveis e pouco empenhados, pois julgam que com pouco esforço e trabalho conseguem passar de ano.

Para finalizar, houve apenas um professor (4%) que focou que os currículos Alternativos fomentam a discriminação, dizendo: «os alunos são vistos como especiais, diferentes, com aptidões mais limitadas e sentem-se, como tal, postos de parte».

Na penúltima questão que colocámos aos professores entrevistados, **questão 16**, apurámos algumas informações no que diz respeito à forma como reagem os alunos e respectivos encarregados de educação quando se lhes informa que devido às dificuldades manifestadas pelo educando, o melhor é inseri-lo numa turma de Currículos Alternativos ou Profij. Aceitam? O que é que preferem: os **Currículos Alternativos** ou os **cursos de Profij**? Vejamos:

Categorias	Frequência	%
Profij	14	56
Currículos Alternativos	2	8
Não responde	6	24
Nem Profij, nem C. Alternativos	3	12
Total	25	100

Uma grande maioria (56%) responde que tanto os encarregados de educação como os alunos preferem os cursos de Profij, pelas vantagens que estes cursos apresentam. Há seis professores (24%) que não se manifestam a este respeito e dizem que não presenciaram nunca esta situação.

Três professores (12%) dizem que, pela experiência que têm, os alunos e encarregados de educação rejeitam estas duas saídas, temendo a discriminação.

Apenas dois professores (8%) dizem que há preferência pelos Currículos Alternativos, uma vez que os educandos poderão voltar a ingressar o ensino normal, caso consigam ultrapassar as dificuldades.

Para finalizar a entrevista, efectuámos uma questão sobre a avaliação –**Questão 17**. Questionámos os professores a fim de conhecermos o tipo de avaliação que habitualmente fazem aos alunos de NEE, Currículos Alternativos e de Profij. Perguntámos se diversificam a avaliação, se

têm em conta as dificuldades e limitações dos alunos e se fazem uma avaliação multidimensional (tendo em conta o funcionamento intelectual, o comportamento do aluno e a sua respectiva realização escolar).

Vejamos, os resultados:

Categorias	Frequência	%
Avaliação contínua	5	20
Avaliação multidimensional	12	48
Avaliação diversificada	7	28
Avaliação = discriminação	1	4
Total	25	100

A avaliação multidimensional é a mais praticada. 48% do total da nossa amostra dá preferência à avaliação multidimensional, isto é:

- Valoriza-se o que cada aluno fez de bom – as suas potencialidades;
- Dá-se um grande peso à assiduidade, ao comportamento, ao interesse e ao empenho dos alunos;
- Tem-se em conta as características e necessidades dos alunos e da turma;
- Valoriza-se o esforço dos alunos.

Sete professores (28%) fazem uma avaliação diversificada, utilizam diferentes instrumentos de avaliação:

- Testes, trabalhos individuais/ em grupo, assiduidade, pontualidade, sentido de responsabilidade, interesse, empenho, comportamento, participação e organização do caderno diário;
- Têm em atenção os objectivos delineados na planificação anual e as dificuldades específicas dos alunos.

A avaliação contínua é utilizada por cinco professores (20%). Apenas um professor (4%) se manifesta contra a avaliação, dizendo: «*considero que toda a avaliação acaba por subjectiva e discriminatória*». Na sua opinião, a avaliação sumativa deve ser desvalorizada.

5.3.2 Análise de correspondência múltipla

Para analisar a homogeneidade dos dados obtidos, utilizou-se o procedimento *Homals* (version 0.6, by Department of Data Theory University of Leiden, The Netherlands). Trata-se de um processo estatístico que permite a redução dos dados, pela análise de correspondência múltipla, com uma série de variáveis, todas nominais múltiplas. *Homals* é o acrónimo de *Homogeneity Analysis via Alternating Least Squares*, sendo com ele possível analisar as relações entre todas as variáveis, de forma conjunta e simultânea, a partir de uma configuração simples bidimensional. Com este procedimento, todos os dados nominais (categoriais) são quantificados, atribuindo-se valores numéricos aos casos (objectos) e às categorias (níveis da variável). O grande objectivo deste procedimento é possibilitar a análise quantificada da distância entre variáveis, isto é, ver se as categorias e os objectos que lhe pertencem estão próximas ou distantes umas das outras.

De seguida, apresentamos os resultados obtidos:

Dimensão 1	Eigenvalue .2895
Dimensão 2	Eigenvalue .2426

↳ Idade

Nível da Variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
23-30	10	.47	.37
31-40	10	-.43	-.61
41-50	4	-.16	.71
51-60	1	.35	-.58

↳ Sexo

Nível da Variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
Feminino	16	-.21	-.16
Masculino	9	.39	.27

↳ Habilitações Académicas

Nível da Variável	Frequência	Dimensão 1	Dimensão 2
Licenciatura	17	.37	-.03
Licenciatura Incompleta	1	.14	-.53
Magistério Primário	3	-.2.25	.66
Bacharelato	3	.10	-.42
Curso Secretariado	1	.11	.16

⤴ Tempo de serviço docente

<i>Nível da Variável</i>	<i>Frequência</i>	<i>Dimensão 1</i>	<i>Dimensão 2</i>
0-3	9	.49	.26
4-6	6	.20	-.16
7-25	9	-.55	-.49
26-35	1	-.61	2.97
36-40	0	.00	.00

⤴ Vínculo

<i>Nível da Variável</i>	<i>Frequência</i>	<i>Dimensão 1</i>	<i>Dimensão 2</i>
Contratado	13	.46	-.17
Q.N.D	11	-.53	-.04
Q.Z.P	1	-.09	2.51

⤴ Estágio

<i>Nível da Variável</i>	<i>Frequência</i>	<i>Dimensão 1</i>	<i>Dimensão 2</i>
Sim	16	-.21	.24
Não	9	.38	-.43

⤴ Anos - Estágio

<i>Nível da Variável</i>	<i>Frequência</i>	<i>Dimensão 1</i>	<i>Dimensão 2</i>
1 ano	2	.27	-.72
2-3 anos	4	.56	1.19
5-9 anos	8	-.71	-.27
= ou +20	2	-.22	1.32

⤴ Áreas de Leccionação

<i>Nível da Variável</i>	<i>Frequência</i>	<i>Dimensão 1</i>	<i>Dimensão 2</i>
Letras	9	.49	-.32
Ciências	6	-.96	-.40
Tecnologias	4	.14	-.30
Desporto	2	.37	.15
Apoios	3	-.20	2.08
Outras situações	1	.78	-.19

↘ E1⁷ – Escola inclusiva – Professor: posição favorável/desfavorável

<i>Nível da Variável</i>	<i>Frequência</i>	<i>Dimensão 1</i>	<i>Dimensão 2</i>
Sim - P. Favorável	11	.27	.37
Não - P. Desfavorável	14	-.21	-.30

↘ E1A – Escola Inclusiva – Vantagens/Inconvenientes

<i>Nível da Variável</i>	<i>Frequência</i>	<i>Dimensão 1</i>	<i>Dimensão 2</i>
Vantagem – Integração	8	.25	.75
Vantagem – Cidadania	2	.33	-.28
Vantagem – Condição:apoio	1	.31	-1.36
Inconveniente – Formação/Professor	6	.46	-.74
Inconveniente – Inadequação	3	.03	-.37
Inconveniente – Condições Actuais	5	-1.15	.27

↘ E2 – Professores: Preparados para responder às necessidades dos alunos (Escola Inclusiva)?

<i>Nível da Variável</i>	<i>Frequência</i>	<i>Dimensão 1</i>	<i>Dimensão 2</i>
Sim	5	.04	1.52
Não	20	-.01	-.39

↘ E2A – Justificação da resposta anterior.

<i>Nível da Variável</i>	<i>Frequência</i>	<i>Dimensão 1</i>	<i>Dimensão 2</i>
Só Sim	2	-.35	2.74
Sim – com condições	3	-.31	.72
Não – sem condições	7	.39	-.50
Não – falta de formação	10	.36	-.25
Não – sem justificação	3	-2.16	-.59

⁷ Confrontar a Entrevista – Anexo 1. E1 diz respeito à primeira questão da entrevista; E2 à segunda e assim sucessivamente...

📌 E3 – Professores: Formação em NEE?

<i>Nível da Variável</i>	<i>Frequência</i>	<i>Dimensão 1</i>	<i>Dimensão 2</i>
Formação Intensiva	1	-.61	2.97
Formação Contínua	1	-.14	.96
Formação Inicial	1	.89	-.66
Formação Inicial + F. Contínua	2	-.19	1.28
Não tem formação	20	.02	-.30

📌 E4 – Tipo de alunos e necessidades educativas

<i>Nível da Variável</i>	<i>Frequência</i>	<i>Dimensão 1</i>	<i>Dimensão 2</i>
Problemas de comportamento	4	.59	.03
Dificuldades de aprendizagem	4	.03	.36
NEE	3	-.07	1.31
Dificuldades aprendizagem + problemas de Comportamento	4	-1.42	-.44
Falta de motivação + Dificuldades de aprendizagem	9	.30	-.41
Falta de motivação + problemas de comportamento	1	.78	-.19

📌 E5 - Elementos da Equipa de Trabalho

<i>Nível da Variável</i>	<i>Frequência</i>	<i>Dimensão 1</i>	<i>Dimensão 2</i>
Equipa de Ensino Especial	7	.08	.38
Equipa com Psicólogo	10	.43	-.22
Equipa Total	1	.30	.20
Equipa sem Psicólogo e sem equipa de Ensino Especial	7	-.72	-.11

📌 E5A – Trabalho de equipa – produtivo?

<i>Nível da Variável</i>	<i>Frequência</i>	<i>Dimensão 1</i>	<i>Dimensão 2</i>
Bastante	3	.11	.28
Sim	14	.12	-.12
Não	5	-.44	-.13
Não responde	3	.11	.44

‣ E6 – Estratégias Diversificadas e Adaptações Curriculares

<i>Nível da Variável</i>	<i>Frequência</i>	<i>Dimensão 1</i>	<i>Dimensão 2</i>
Sim - individual	15	-.25	.38
Sim – colectivo	10	.38	-.58

‣ E6A – Estratégias com resultados mais eficazes

<i>Nível da Variável</i>	<i>Frequência</i>	<i>Dimensão 1</i>	<i>Dimensão 2</i>
Trabalho de pares	2	.15	.01
Trabalho individual	1	-3.32	-.76
Trabalhos práticos	9	.22	.16
Diversificados	8	-.27	.17
Trabalhos de grupo	1	.31	- 1.36
Projectos	1	1.46	.50
Não responde	3	.50	-.43

‣ E7 – Alunos - apoiam os colegas com dificuldades?

<i>Nível da Variável</i>	<i>Frequência</i>	<i>Dimensão 1</i>	<i>Dimensão 2</i>
Sim	15	.38	.06
Não	10	-.56	-.10

‣ E8 – Melhor aprendizagem - Trabalho individual ou em grupo?

<i>Nível da Variável</i>	<i>Frequência</i>	<i>Dimensão 1</i>	<i>Dimensão 2</i>
Ambas	5	.06	1.22
Trabalho individual	15	-.16	-.27
Trabalho em grupo	5	.43	-.42

‣ E9 – Envolvimento dos pais no processo educativo dos educandos

<i>Nível da Variável</i>	<i>Frequência</i>	<i>Dimensão 1</i>	<i>Dimensão 2</i>
Sim, esporádica	3	.50	-.65
Sim, sistemática	1	-.09	2.51
Não	21	-.06	-.03

↘ E10 – Limitações/dificuldades apontadas no tratamento de alunos com NEE

<i>Nível da Variável</i>	<i>Frequência</i>	<i>Dimensão 1</i>	<i>Dimensão 2</i>
Alunos	11	.38	.06
Dificuldades Institucionais	3	-1.19	1.23
Professor - ensino	1	.44	-.97
Professor – avaliação	1	1.46	.50
Professor – incompreensão	8	.11	-.41
Professor – formação	1	-3.32	-.76

↘ E11 – Alunos com dificuldades de aprendizagem integrados:

<i>Nível da Variável</i>	<i>Frequência</i>	<i>Dimensão 1</i>	<i>Dimensão 2</i>
Profij	12	.35	-.46
Decreto Lei n.º319/91	2	-.02	.56
Currículos Alternativos	8	-.74	.49
NEE	3	.65	.12

↘ E12 – Avaliação do trabalho docente desenvolvido com alunos com dificuldades e problemas de aprendizagem.

Aspectos positivos:

<i>Nível da Variável</i>	<i>Frequência</i>	<i>Dimensão 1</i>	<i>Dimensão 2</i>
Positivo - alunos	9	.35	-.06
Positivo – professores	4	.50	.01
Positivo – ambos	5	.12	.17
Não responde	7	-.80	-.07

↘ E12 – Aspectos Negativos:

<i>Nível da Variável</i>	<i>Frequência</i>	<i>Dimensão 1</i>	<i>Dimensão 2</i>
Negativo - professores	10	-.11	-.06
Negativo – alunos	6	.39	-.65
Dificuldades Institucionais	4	-.78	.06
Não responde	5	.40	.83

↘ E13 – Intenção de continuar a trabalhar com alunos com NEE:

<i>Nível da Variável</i>	<i>Frequência</i>	<i>Dimensão 1</i>	<i>Dimensão 2</i>
Sim – gosto	12	.28	.19
Sim- para terminar projecto	1	.04	-.03
Sim – com condições	3	.69	-.33
Não – falta de formação	3	-2.01	-.08
Não – gosto	4	.11	-.83
Não – exigência	2	.10	1.10

↘ E14 – Escola: suficientes recursos humanos e materiais?

<i>Nível da Variável</i>	<i>Frequência</i>	<i>Dimensão 1</i>	<i>Dimensão 2</i>
Sim	18	-.03	-.01
Não	7	.10	.01

↘ E15 – Profij – Vantagens

<i>Nível da Variável</i>	<i>Frequência</i>	<i>Dimensão 1</i>	<i>Dimensão 2</i>
Escolaridade Obrigatória	8	.13	.09
Integração - Trabalho	14	.01	.02
Bom – alunos	2	.89	-.43
Não responde	1	-2.83	-.24

↘ E15A – Profij – Desvantagens

<i>Nível da Variável</i>	<i>Frequência</i>	<i>Dimensão 1</i>	<i>Dimensão 2</i>
Alunos	3	.67	.10
Cursos	1	-.34	-.78
Professores	1	-3.32	-.76
Não responde	20	.09	.06

↘ E15B – Currículos Alternativos – Vantagens

<i>Nível da Variável</i>	<i>Frequência</i>	<i>Dimensão 1</i>	<i>Dimensão 2</i>
Integração	8	.22	.30
Ajustamento	8	.15	-.47
Não responde	9	-.32	.14

📌 E15 – Profij – Desvantagens

<i>Nível da Variável</i>	<i>Frequência</i>	<i>Dimensão 1</i>	<i>Dimensão 2</i>
Professor	1	-3.32	- .76
Instituição	9	-.37	.45
Alunos	1	.45	-.95
Discriminação	1	1.46	.50
Não responde	13	.37	-.23

📌 E16 – Preferência dos alunos e encarregados de educação:

<i>Nível da Variável</i>	<i>Frequência</i>	<i>Dimensão 1</i>	<i>Dimensão 2</i>
Profij	14	.10	.12
Currículos Alternativos	2	.27	-.41
Nem Profij, nem Currículos Alternativos	6	.68	.23
Não responde	3	-1.95	-.79

📌 E17 – Avaliação – Tipo de avaliação utilizada:

<i>Nível da Variável</i>	<i>Frequência</i>	<i>Dimensão 1</i>	<i>Dimensão 2</i>
Avaliação Contínua	5	.48	.11
Avaliação Multidimensional	12	-.07	.40
Avaliação Diversificada	7	.19	-.75
Avaliação = Discriminação	1	-2.83	-.24

Um estudo dos resultados obtidos, pelo procedimento *Homals*, permitiu a elaboração de quatro grupos possíveis de uma análise:

Grupo I – Docentes do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 31-40 anos, do quadro de nomeação definitiva (QND), com 7 a 25 anos de serviço, com estágio realizado há 5-9 anos, da área de leccionação: Ciências.

Grupo II - Docentes do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 23-30 anos, com 0 a 3 anos de serviço, com estágio realizado há 2-3 anos, das áreas de leccionação: Secretariado e Desporto.

Grupo III – Grupo de professores que não se diferencia quanto ao género, têm entre 41-50 anos, têm o Magistério Primário como formação, pertencem ao quadro de zona pedagógica, com estágio realizado a aproximadamente 20 anos. Possuem entre 26 a 35 anos de serviço.

Grupo IV – Formado por um conjunto de professores com idades compreendidas entre os 51-60 anos, licenciados, com licenciaturas incompletas e bacharelatos, das áreas de letras, tecnologias e outras situações, contratados, sem estágio ou com 1 ano de estágio, com 4 a 6 anos de serviço.

Passemos, então, à análise das respostas. Essa análise será feita do seguinte modo:

Apresentaremos os quatro grupos separadamente e analisaremos as respostas dadas por cada grupo.

Grupo I – Docentes do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 31-40 anos, do quadro de nomeação definitiva (QND), com 7 a 25 anos de serviço, com estágio realizado há 5-9 anos, da área de leccionação: Ciências.

À **nossa primeira questão**, referente à escola inclusiva, **o grupo I** tem uma posição desfavorável perante a escola inclusiva: considera que nem todas as crianças deverão frequentar o ensino curricular regular. Deverão, sim, beneficiar de um acompanhamento individualizado, a fim de se responder às necessidades específicas de cada criança. A falta de formação, por parte deste grupo de professores, é também um dos argumentos utilizados. Assim, e neste contexto, na **segunda questão**, os professores inseridos neste grupo dizem que não se sentem preparados para responder às necessidades dos alunos que apresentam várias e diferentes necessidades educativas especiais, alunos esses integrados em turmas numerosas, de natureza heterogénea.

Apresentaram essencialmente razões de carácter institucional:

- ⇒ turmas numerosas;
- ⇒ falta de suportes humanos e materiais adequados;
- ⇒ falta de formação dos professores (formação inicial e contínua).

Na **questão 3**: «*possui formação na área de necessidades educativas especiais?*»: Nenhum destes professores tem formação.

Os professores disseram que o trabalho em grupo não resulta. Há sempre alunos que rotulam, desprezam e evitam o contacto com os alunos de necessidades educativas especiais. O ensino é muito competitivo pelo que os bons alunos pensam geralmente em si e sabem que se trabalharem, em grupo, com alunos que apresentam dificuldades e problemas poderão ser prejudicados na avaliação.

Na **questão oito**, o trabalho individual (com o devido apoio do professor) é referido como o mais rentável. Os alunos aprendem melhor com o trabalho individualizado do que com o trabalho de grupo, sendo possível responder às necessidades individuais do aluno..

Na **questão 9**, respeitante ao trabalho em parceria com os pais dos educandos, estes professores disseram que os pais dos seus alunos não são envolvidos no processo educativo dos seus educandos.

Na **questão 10**, foram enumeradas as seguintes dificuldades/limitações no tratamento com alunos que apresentam necessidades educativas especiais:

Categorias	descrição
Prof. Ensino	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em usar métodos de ensino-aprendizagem adequados; - Dificuldade em ensinar e educar.
Prof. Formação	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de formação;

Questão 11 – Estes professores trabalham com alunos de NEE ao abrigo do D.L 319/91, integrados em turmas de ensino regular.

Na **questão 12** pedimos aos professores para avaliarem o trabalho que têm desenvolvido com esses alunos que apresentam problemas e conseqüentemente necessitam de um apoio, acompanhamento e ensino especial. Pedimos para enumerarem aspectos positivos e negativos.

Este grupo de professores não apresenta nenhum aspecto positivo. Limita-se a enumerar aspectos negativos, o que evidencia um certo desagrado pelo trabalho que exercem.

Estes professores lamentam que são eles próprios os maiores prejudicados. Dizem que este trabalho proporciona um grande desgaste físico e psicológico e que a falta de formação na área os impossibilita de saber-agir em determinadas situações. A dificuldade de comunicar com estes alunos é também uma das limitações apontadas.

Para testarmos o grau de satisfação dos professores, **na questão 13**, perguntámos se, em anos futuros, estes professores pretendem continuar a trabalhar com alunos de NEE, ao que este grupo respondeu: «Não». A falta de formação é apontada como a principal razão pela qual não se sentem à vontade para continuar a trabalhar com este tipo de alunos.

Na questão 14, estes professores disseram que a escola onde trabalham oferece suficientes recursos materiais e até humanos. O que se verifica é uma má gestão dos mesmos.

Na **questão 15** questionámos os nossos entrevistados no sentido de darem a sua opinião sobre os cursos de Profij (nível I e II) comparando com os Currículos Alternativos. Pedimos para enumerarem as vantagens e os inconvenientes de ambos. Os professores que se inserem neste grupo não apresentaram vantagens, apenas enumeraram os aspectos negativos. Os inconvenientes apontados nos cursos de Profij são:

- Organização dos cursos. Deviam ser mais intensivos na parte técnica e muito menos na teórica;
- O trabalho do professor é extremamente desgastante.

Nos Currículos Alternativos:

- Desgaste físico e psicológico do professor;
- Falta de formação dos professores limita esse trabalho.

Na penúltima questão que colocámos aos professores entrevistados, **questão 16**, apurámos algumas informações no que diz respeito à forma como reagem os alunos e respectivos encarregados de educação quando se lhes informa que devido às dificuldades manifestadas pelo educando, o melhor é inseri-lo numa turma de Currículos Alternativos ou Profij. Aceitam? O que é que preferem: os **Currículos Alternativos** ou os **cursos de Profij**?

Este grupo de professores diz que os alunos e encarregados de educação rejeitam estas duas saídas, temendo a discriminação.

Para finalizar a entrevista, efectuámos uma questão sobre a avaliação –**Questão 17**. Este grupo considera que a avaliação é subjectiva e discriminatória.

Grupo II - Docentes do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 23-30 anos, com 0 a 3 anos de serviço, com estágio realizado há 2-3 anos, das áreas de leccionação: Secretariado e Desporto.

Em resposta à nossa primeira questão, referente à escola inclusiva, estes professores consideram que todas as crianças deverão ser inseridas no ensino escolar regular, independentemente das suas características físicas, sociais, linguísticas... , uma vez que a escola inclusiva proporciona a igualdade de oportunidades, evita a discriminação, facilita a integração do aluno e conseqüentemente o desenvolvimento das suas capacidades socio-cognitivas. São postos em prática valores de cidadania como: solidariedade, aceitação da diferença, desenvolvimento da auto-estima e da auto-confiança.

Na **segunda questão**, estes professores dizem estar preparados para responder às necessidades dos alunos que apresentam várias e diferentes necessidades educativas especiais, embora precisem de condições como:

- ⇒ redução horária;
- ⇒ redução do número de alunos por turma;
- ⇒ recursos materiais;
- ⇒ apoios específicos.

À **questão 3**: «*possui formação na área de necessidades educativas especiais?*» nenhum destes professores respondeu afirmativamente. Não possuem formação.

Questão 4 - Este grupo de professores tem nas suas turmas alunos que apresentam as seguintes necessidades/dificuldades:

Trabalham com alunos com:
Distúrbios de ordem emocional: ⇒ desmotivados, desinteressados, falta de auto-estima;
Problemas cognitivos: ⇒ dificuldades na aprendizagem, capacidade de expressão reduzida
Problemas comportamentais: ⇒ indisciplinados, com dificuldade de concentração;

São alunos que estão ao abrigo do D.L 319/91 – NEE.

A **questão 5** diz respeito à prática docente. Os professores enumeraram os elementos que fazem parte da equipa com que habitualmente trabalham no tratamento com alunos que apresentam determinadas necessidades educativas. Assim desta equipa fazem parte:

- O Director de Turma (DT);
- Professores do Conselho de Turma;
- Psicólogo;
- Equipa de Ensino Especial (EEE);

Quando se pergunta se o trabalho em equipa tem sido produtivo, estes professores responderam que sim, alguns disseram mesmo: «*bastante produtivo*».

Ainda no contexto da prática docente, na **questão 6**, perguntámos aos professores entrevistados se têm a preocupação de preparar material e estratégias diversificadas, efectuando as devidas adaptações curriculares (PEI), tendo em conta cada aluno e as suas respectivas

necessidades educativas. Ao que estes professores responderam que sim, que procuram fazer um acompanhamento individualizado, na tentativa de resolver determinadas dificuldades e atingir os objectivos propostos.

À questão: «**Que estratégias costumam ter resultados mais eficazes?**», responderam:

- Trabalhos práticos – os que combinam a aprendizagem de conceitos com a aplicação prática;
- Trabalhos de pares - dois alunos com diferentes níveis sócio-cognitivos. Geralmente os bons alunos ajudam os mais fracos, o que facilita o trabalho do professor.
- Criação de projectos que proporcionem a reflexão e o incentivo dos alunos.

Na questão 7, «*Em turmas heterogéneas, quando os alunos trabalham de forma cooperativa, tendem a mostrar um maior reconhecimento e a encorajar e apoiar os alunos com necessidades educativas? Ou, pelo contrário, rotulam esses colegas e desprezam-nos?*», estes professores dizem que, de um modo geral, os alunos de turmas heterogéneas tendem a aceitar e apoiar os alunos que apresentam necessidades educativas, e procuram incentivá-los e integrá-los na turma. Existem alunos que dão um apoio incondicional e se mostram muito prestáveis.

Na **questão oito**, estes professores defendem que ambos (o trabalho de grupo e o trabalho individual) são importantes, uma vez que as duas formas de trabalho se complementam. Depende dos conteúdos que estão a ser ministrados.

Na questão 9, respeitante ao trabalho em parceria com os pais dos educandos, este grupo de professores diz que os pais dos seus alunos não são envolvidos no processo educativo dos seus educandos.

Na questão 10, os professores enumeraram as principais dificuldades/limitações que encontram no tratamento com alunos que apresentam necessidades educativas especiais. Passamos a apresentar:

Categorias	descrição
Crianças	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades de aprendizagem; - Ausência de pré-requisitos; - Falta de motivação; - Problemas familiares; - Problemas de indisciplina.
Prof. Avaliação	- Dificuldade em avaliar

O principal entrave apontado pelos professores é lidar com estes alunos, uma vez que são, na sua maioria, desmotivados, com ausência de pré-requisitos, com problemas de indisciplina, dificuldades de aprendizagem e sem hábitos de trabalho. São crianças geralmente introvertidas, tímidas e com problemas familiares.

Apresentaram também como dificuldade: a avaliação. Consideram que é muito difícil avaliar estes alunos.

Na questão 11 pedimos aos nossos entrevistados que dissessem onde estão integrados os seus alunos que apresentam problemas/dificuldades e têm, conseqüentemente, necessidades educativas específicas. Obtivemos a seguinte informação: este grupo de professores trabalha com alunos de NEE, integrados em turmas regulares, ao abrigo do D.L 319/91.

Na questão 12 os professores avaliaram o trabalho que têm desenvolvido com esses alunos que apresentam problemas e conseqüentemente necessitam de um apoio, acompanhamento e ensino especial. Pedimos para enumerarem aspectos positivos e negativos. Porém, este grupo de professores apenas apresentou aspectos positivos. Considera que são os alunos quem mais beneficiam deste apoio, sobretudo quando ele é prestado individualmente. Também para os professores é um trabalho gratificante: tratar-se de um processo de enriquecimento pessoal e profissional, até porque os professores acabam por se afeiçoar aos alunos.

Para testarmos o grau de satisfação dos professores, **na questão 13**, perguntámos se em anos futuros pretendem continuar a trabalhar com este tipo de alunos, ao que os professores deste grupo responderam:

- Uns responderam que sim, porque gostam de trabalhar com este tipo de alunos. É um trabalho estimulante e leva o professor a progredir enquanto profissional e ser humano.
- Outros, contrariamente, responderam que não. Só o farão se lhes for imposto ou exigido.

Na **questão 14**, estes professores disseram que na escola onde trabalham não há condições de trabalho, isto é, nem suficientes recursos humanos, nem materiais.

Na **questão 15** questionámos os nossos entrevistados no sentido de darem a sua opinião sobre os cursos de Profij (nível I e II) comparando com os Currículos Alternativos. Pedimos para enumerarem as vantagens e os inconvenientes de ambos.

Relativamente aos cursos de Profij, este grupo apresentou as seguintes vantagens:

- Possibilitam a integração no campo de trabalho e têm um incentivo monetário.
- Permitem o cumprimento da escolaridade obrigatória.

No que diz respeito aos inconvenientes destes cursos, houve, neste grupo de professores, quem não enumerasse nenhum. Porém, houve quem dissesse que muitos alunos não dão o devido valor a estes cursos e demonstram um certo desajustamento com o espaço escolar. Outro factor apontado tem a ver com o incentivo monetário: há alunos que só frequentam estes cursos pelo dinheiro que recebem.

No que diz respeito aos **Currículos Alternativos**, foi referido como aspecto positivo: a integração social do aluno. No que concerne aos aspectos negativos, apenas foi referido um: a discriminação.

Na penúltima questão que colocámos aos professores entrevistados, **questão 16**, apurámos algumas informações no que diz respeito à forma como reagem os alunos e respectivos encarregados de educação quando se lhes informa que devido às dificuldades manifestadas pelo

educando, o melhor é inseri-lo numa turma de Currículos Alternativos ou Profij. Aceitam? O que é que preferem: os **Currículos Alternativos** ou os **cursos de Profij**?

Alguns destes professores dizem que não se manifestam a este respeito, porque não presenciaram nunca esta situação. Outros alegam que tanto os encarregados de educação como os alunos preferem os cursos de Profij, pelas vantagens que estes cursos apresentam.

Na **Questão 17**, referente à avaliação, apurámos a seguinte informação: estes professores praticam a avaliação contínua.

Grupo III – Grupo de professores que não se diferencia quanto ao género, têm entre 41-50 anos, têm o Magistério Primário como formação, pertencem ao quadro de zona pedagógica, com estágio realizado a aproximadamente 20 anos. Possuem entre 26 a 35 anos de serviço.

Na **primeira questão**, referente à escola inclusiva, este grupo de professores é a favor da escola inclusiva, uma vez que proporciona a igualdade de oportunidades, evita a discriminação, facilita a integração do aluno e conseqüentemente o desenvolvimento das suas capacidades socio-cognitivas.

Na **segunda questão**, estes professores dizem estar preparados para responder às necessidades dos alunos que apresentam problemas e necessidades educativas especiais.

Estes professores possuem formação na área de necessidades educativas especiais (**questão três**). Beneficiaram de uma formação intensiva (disciplinas integradas no curso de licenciatura) e/ou de uma formação contínua (acções de formação).

Na questão seguinte, **questão 4**, este grupo de professores disse que necessidades educativas apresentam os seus alunos. Assim:

Trabalham com alunos com:
Distúrbios de ordem emocional: ⇒ desmotivados, desinteressados, falta de auto-estima;
Problemas cognitivos: ⇒ dificuldades na aprendizagem, capacidade de expressão reduzida
Problemas comportamentais: ⇒ indisciplinados, com dificuldade de concentração;

Alguns destes professores trabalham nos Apoios e prestam apoio a alunos de NEE.

A **questão 5** diz respeito à prática docente. Os professores enumeraram os elementos que fazem parte da equipa com que habitualmente trabalham no tratamento com alunos que apresentam determinadas necessidades educativas. Assim desta equipa fazem geralmente parte:

- O Director de Turma (DT);
- Equipa de Ensino Especial (EEE);
- Professor responsável pelo Ensino Especial;
- Professores do Conselho de Turma;

Quando se pergunta se o trabalho em equipa tem sido produtivo, estes professores respondem: «*sim, bastante produtivo*».

Ainda no contexto da prática docente, **na questão 6**, perguntámos aos professores entrevistados se têm a preocupação de preparar material e estratégias diversificadas, efectuando as devidas adaptações curriculares (PEI), tendo em conta cada aluno e as suas respectivas necessidades educativas. Ao que os professores deste grupo responderam:

- Sim, têm o cuidado de utilizar material e estratégias diversificadas, procurando fazer um acompanhamento individualizado, na tentativa de resolver determinadas dificuldades e atingir os objectivos propostos.

À questão: «Que estratégias costumam ter resultados mais eficazes?», responderam:

- *Estratégias diversificadas* - tudo dependerá dos alunos e dos conteúdos. Alguns destes professores dizem que **negoceiam as estratégias** com os alunos, tendo em conta que as

estratégias de ensino-aprendizagem assentam fundamentalmente num reforço da motivação, da responsabilização, da organização e da disciplina.

- *Trabalhos individuais* – com a devida orientação do professor.

Na questão 7, «*Em turmas heterogéneas, quando os alunos trabalham de forma cooperativa, tendem a mostrar um maior reconhecimento e a encorajar e apoiar os alunos com necessidades educativas? Ou, pelo contrário, rotulam esses colegas e desprezam-nos?*», este grupo de professores diz que, de um modo geral, os alunos de turmas heterogéneas tendem a aceitar e apoiar os alunos que apresentam necessidades educativas, e procuram incentivá-los e integrá-los na turma.

Deve haver, de parte do professor, a preocupação de fazer com que todos os alunos sejam aceites e haja cooperação.

Na questão seguinte, **questão oito**, estes professores responderam que o trabalho individual (com o devido apoio do professor) é mais rentável que o trabalho de grupo.

Na questão 9, respeitante ao trabalho em parceria com os pais dos educandos, este grupo de professores disse que os pais dos seus alunos são envolvidos, sistematicamente, no processo educativo dos seus educandos.

Na **questão 10**, os professores enumeraram as principais dificuldades/limitações que encontram no tratamento com alunos que apresentam necessidades educativas especiais. Foram apontadas essencialmente dificuldades de natureza institucional:

- Número elevado de alunos por turma (o que impede um apoio individualizado e apropriado);
- Falta de recursos materiais;
- Reduzida intervenção do psicólogo;
- Programas curriculares (muitos estão afastados dos interesses e necessidades dos alunos).

Na **questão 11** pedimos aos nossos entrevistados que dissessem onde estão integrados os seus alunos que apresentam problemas/dificuldades e têm, conseqüentemente, necessidades educativas específicas. Assim, uma grande parte destes professores tem a seu cargo alunos do Currículo Alternativo.

Na **questão 12** os professores avaliaram o trabalho que têm desenvolvido com esses alunos. A maioria destes professores considera que são os alunos quem mais beneficiam deste apoio, sobretudo quando ele é prestado individualmente. Assim, o balanço é positivo.

Para testarmos o grau de satisfação dos professores, na **questão 13**, perguntámos se em anos futuros estes professores pretendem continuar a trabalhar com este tipo de alunos, ao que responderam que sim e acrescentaram que não se importariam de trabalhar desde que lhes fossem dadas condições de trabalho.

Na **questão 14**, perguntámos aos professores se a escola onde trabalham oferece condições de trabalho, isto é, suficientes recursos humanos e materiais. Uns responderam que sim, outros que não.

Na **questão 15** questionámos os nossos entrevistados no sentido de darem a sua opinião sobre os cursos de Profij (nível I e II) comparando com os Currículos Alternativos. Pedimos para enumerarem as vantagens e os inconvenientes de ambos.

Este grupo de professores não se manifesta relativamente aos inconvenientes dos cursos de Profij.

No que diz respeito aos **Currículos Alternativos**, foram também enumerados os aspectos positivos e, conseqüentemente, os negativos. Como negativos referiram aspectos institucionais que impossibilitam o bom funcionamento dos CA, como:

- Turmas numerosas, que impedem um apoio individualizado;
- Na prática, não têm funcionalidade, são muito limitativos;

- Pecam pela falta de vias profissionalizantes;
- Valorizam muito a componente teórica, havendo um desfasamento entre a teoria e a prática;

Na penúltima questão que colocámos aos professores entrevistados, **questão 16**, apurámos algumas informações no que diz respeito à forma como reagem os alunos e respectivos encarregados de educação quando se lhes informa que devido às dificuldades manifestadas pelo educando, o melhor é inseri-lo numa turma de Currículos Alternativos ou Profij. Aceitam? O que é que preferem: os **Currículos Alternativos** ou os **cursos de Profij**?

- Há quem prefira os Profij, outros preferem os Currículos Alternativos, varia.

Para finalizar a entrevista, efectuámos uma questão sobre a avaliação –**Questão 17**. A avaliação multidimensional é a mais praticada por este grupo de professores. Isto é:

- Valoriza-se o que cada aluno fez de bom – as suas potencialidades;
- Dá-se um grande peso à assiduidade, ao comportamento, ao interesse e ao empenho dos alunos;
- Tem-se em conta as características e necessidades dos alunos e da turma;
- Valoriza-se o esforço e as atitudes dos alunos.

Grupo IV – Formado por um conjunto de professores com idades compreendidas entre os 51-60 anos, licenciados, com licenciaturas incompletas e bacharelatos, das áreas de letras, tecnologias e outras situações, contratados, sem estágio ou com 1 ano de estágio, com 4 a 6 anos de serviço.

Em resposta à nossa primeira questão, houve, neste grupo de professores, quem se manifestasse a favor da escola inclusiva, apresentando como vantagens valores de cidadania e como condição: os alunos beneficiarem de um apoio especializado. Houve, também, quem se mostrasse contra a escola inclusiva, apresentando como razões fundamentais: a falta de formação profissional e a inadequação à realidade.

À **segunda questão**, todos estes professores dizem que não se sentem preparados para responder às diferentes necessidades dos alunos e apresentam como razões:

- ⇒ falta de suportes humanos e materiais adequados;
- ⇒ falta de formação dos professores (formação inicial e contínua).

À **questão 3**: «*possui formação na área de necessidades educativas especiais?*» estes professores responderam:

- Sim - formação inicial;
- Não.

À questão seguinte, **questão 4**, este grupo de professores disse que os seus alunos apresentam:

Distúrbios de ordem emocional: ⇒ desmotivados, desinteressados, falta de auto-estima;
Problemas cognitivos: ⇒ dificuldades na aprendizagem, capacidade de expressão reduzida
Problemas comportamentais: ⇒ indisciplinados, com dificuldade de concentração;

É de notar que estes alunos são, na sua maioria, alunos dos cursos de Profij.

A **questão 5** diz respeito à prática docente. Os professores enumeraram os elementos que fazem parte da equipa com que habitualmente trabalham. Assim desta equipa fazem geralmente parte:

- O Director de Turma (DT) / Coordenador de Profij;
- Psicólogo;
- Professores do Conselho de Turma;
- Grupo disciplinar.

No que diz respeito ao trabalho em equipa, todos estes professores consideram que até ao presente momento tem sido produtivo.

Na questão 6, estes professores disseram que têm a preocupação de preparar material e estratégias diversificadas, efectuando as devidas adaptações curriculares (PEI), tendo em conta cada aluno e as suas respectivas necessidades educativas.

À questão: «Que estratégias costumam ter resultados mais eficazes?», apontaram mais do que uma estratégia:

- Trabalhos práticos - que combinem a aprendizagem de conceitos com a aplicação prática;
- Trabalhos individuais;
- Trabalhos de grupo;
- Trabalhos de pares;
- Estratégias diversificadas.

Na questão 7, estes professores disseram que há alunos que apoiam e encorajam os colegas e há outros que desprezam e não aceitam.

Ainda no que diz respeito às estratégias, na **questão oito**, estes professores consideram que o trabalho de grupo (grupos heterogéneos a nível sócio-cognitivo) é mais rentável do que o trabalho individualizado. Também, neste caso, o apoio e o acompanhamento do professor são imprescindíveis.

Na questão 9, respeitante ao trabalho em parceria com os pais dos educandos, estes professores disseram que os pais dos seus alunos são esporadicamente envolvidos no processo educativo dos seus educandos. Geralmente, só aparecem na escola quando são convocados.

Na questão 10, os professores enumeraram as principais dificuldades/limitações que encontram no tratamento com alunos que apresentam necessidades educativas especiais. Neste grupo de professores, as categorias apontadas foram:

Categorias	descrição
Professor - Ensino	- Dificuldade em usar métodos de ensino-aprendizagem adequados; - Dificuldade em ensinar e educar.
Professor - Incompreensão	- Incompreensão de determinados comportamentos;

Na questão 11 pedimos aos nossos entrevistados que dissessem onde estão integrados os seus alunos que apresentam problemas/dificuldades e têm, conseqüentemente, necessidades educativas específicas. Assim, estes professores trabalham essencialmente com alunos integrados em turmas de Profij.

Na questão 12 este grupo de professores avaliou o trabalho desenvolvido. Consideram que o trabalho foi positivo, tanto para os alunos como para os professores. Não apresentaram nenhum aspecto negativo.

Para testarmos o grau de satisfação dos professores, **na questão 13**, perguntámos se em anos futuros estes professores pretendem continuar a trabalhar com este tipo de alunos, ao que este grupo respondeu:

- Sim, por gosto;
- Não, só por exigência.

Na questão 14, estes professores disseram que a escola onde trabalham não oferece condições de trabalho, isto é, nem suficientes recursos humanos, nem materiais.

Na questão 15, estes professores deram a sua opinião sobre os cursos de Profij (nível I e II) comparando com os Currículos Alternativos. Pedimos para enumerarem as vantagens e os inconvenientes de ambos.

Relativamente aos cursos de Profij foram referidas as seguintes vantagens:

- Obtenção da escolaridade obrigatória;
- Integração no mundo do trabalho.

Os Currículos Alternativos têm como vantagem:

- Integração social.

No que concerne aos aspectos negativos dos Profij e dos Currículos Alternativos, apenas foi referido um aspecto negativo e referente aos Currículos Alternativos:

- Fomenta a discriminação.

Na **questão 16**, apurámos algumas informações no que diz respeito à forma como reagem os alunos e respectivos encarregados de educação quando se lhes informa que devido às dificuldades manifestadas pelo educando, o melhor é inseri-lo numa turma de Currículos Alternativos ou Profij. Aceitam? O que é que preferem: os **Currículos Alternativos** ou os **cursos de Profij**?

Este grupo de professores diz que, geralmente, os cursos de Profij são os preferidos, tanto pelos pais, como pelos alunos. Porém, houve quem não se manifestasse a este respeito, dizendo que nunca presenciaram esta situação.

A última questão diz respeito à avaliação – **Questão 17**. Este grupo de professores privilegia a avaliação contínua e diversificada.

5.4 Síntese e sucinta discussão dos resultados

Efectuando uma análise dos resultados obtidos, verificámos que nos quatro grupos de professores anteriormente apresentados há aspectos que aproximam e diferenciam estes grupos.

Assim, no que concerne à **questão um**, os professores do **grupo I** (docentes do género feminino, do quadro de nomeação definitiva, com 7 a 25 anos de serviço, com estágio realizado há 5-9 anos, da área de leccionação: Ciências) têm uma posição desfavorável perante a escola inclusiva. Contrariamente, os professores do **grupo II** (docentes do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 23-30 anos, com 0 a 3 anos de serviço, com estágio realizado há 2-3 anos, das áreas de leccionação: Secretariado e Desporto) são a favor da escola inclusiva. Também o **grupo III** tem uma posição favorável, são a favor da escola inclusiva. Neste grupo inserem-se professores que não se diferenciam quanto ao género, têm entre 41-50 anos, têm o Magistério Primário como formação, pertencem ao quadro de zona pedagógica, com estágio realizado a aproximadamente 20 anos e possuem entre 26 a 35 anos de serviço. No **grupo IV** (formado por professores com idades compreendidas entre os 51-60 anos, licenciados, com licenciaturas incompletas e bacharelatos, das áreas de letras, tecnologias e outras situações, contratados, sem estágio ou com 1 ano de estágio, com 4 a 6 anos de serviço) houve quem se manifestasse a favor da escola inclusiva e contra a escola inclusiva. Sintetizando:

Grupo I	Escola inclusiva: posição desfavorável
Grupo II	Escola inclusiva: posição favorável
Grupo III	Escola inclusiva: posição favorável
Grupo IV	Escola Inclusiva: posição favorável e desfavorável

A divergência de opinião existente tem, de certo modo, a ver com a formação dos docentes. Vejamos: a maioria dos professores que tem uma posição desfavorável, apresenta como argumento a falta de formação, que os impossibilita no *modus faciendi*, em certas e determinadas situações. Assim, são essencialmente os professores da área de Ciências (grupo I) e os

professores que apresentam licenciaturas incompletas e bacharelatos, contratados, sem estágio, ou com um ano de estágio (grupo IV) que consideram não estar preparados para lidar com a escola inclusiva. O grupo I apresenta razões, essencialmente de carácter institucional (turmas numerosas, falta de suportes humanos e materiais adequados e falta de formação de professores – formação inicial e contínua). No grupo IV, quem se manifesta contra a escola inclusiva apresenta como razões fundamentais: a falta de formação e a inadequação à realidade (falta de suportes humanos e materiais adequados).

É interessante notar que os professores que manifestam uma posição desfavorável pensam essencialmente em si, no seu trabalho. O grupo I considera até que as necessidades específicas de cada aluno exigem um acompanhamento individualizado, isto é, um professor para cada aluno.

Os professores que, contrariamente, têm uma posição favorável, grupos II e III e parte do IV, focam, essencialmente as vantagens que a escola inclusiva proporciona aos alunos: igualdade de oportunidades, evita a discriminação, facilita a integração dos alunos e conseqüentemente o desenvolvimento das suas capacidades sociocognitivas, sendo postos em prática valores como a solidariedade, a aceitação da diferença, o desenvolvimento da auto-estima e da autoconfiança. São os professores das áreas de leccionação de Secretariado e Desporto, (docentes do género masculino, com 0 a 3 anos de serviço, com idades compreendidas ente os 23 e 30 anos, com estágio realizado há 2-3 anos) - grupo II, e os professores que têm o Magistério Primário como formação (entre 41 e 50 anos de idade, pertencentes ao quadro de zona pedagógica, com estágio realizado há aproximadamente 20 anos, com 26 a 35 anos de serviço) - grupo III, que manifestam ser a favor da escola inclusiva. Também alguns professores inseridos no grupo IV são a favor da escola inclusiva.

Assim, a nosso ver, é a forma como os professores perspectivam a realidade do ensino-aprendizagem que faz diferir as opiniões. Os que se preocupam mais com a sua actuação na escola, têm uma posição desfavorável à escola inclusiva, pois sentem que há uma grande lacuna na sua formação que os impede de actuar da forma mais favorável. Os que pensam mais nos

alunos e nas vantagens que a escola inclusiva traz essencialmente para os alunos com necessidades específicas (valores ligados essencialmente à cidadania) manifestam uma posição diferente: são a favor da escola inclusiva, embora alguns enumerem algumas condições necessárias à realização dos objectivos estabelecidos.

A **segunda questão** está, em parte, relacionada com a primeira. Assim, aqueles professores que têm uma posição favorável no que concerne à escola inclusiva dizem estar preparados para responder às necessidades dos alunos que apresentam várias e diferentes necessidades educativas especiais. Apenas os professores do grupo II dizem precisar de algumas condições, como: redução horária, redução do número de alunos por turma, recursos materiais e apoios específicos. Os professores que se manifestaram a favor da escola inclusiva, inseridos no grupo IV, apresentaram com condição *sine qua non* os alunos beneficiarem de um apoio especializado. Interessante é que o grupo III não aponta nenhuma condição. Como se trata de professores com bastante experiência e formação (possuem entre 26 e 35 anos de serviço) possivelmente não têm grandes dificuldades no modo de agir.

Todos os professores que têm uma posição desfavorável (Grupo I e parte do Grupo IV) e que se manifestam contra a escola inclusiva, dizem que não se sentem preparados para responder às necessidades dos alunos que apresentam necessidades educativas especiais, alunos esses integrados geralmente em turmas numerosas, de natureza heterogénea. A falta de formação é novamente apontada, bem como a falta de suportes humanos e materiais.

Diz Álvaro Marchesi, a este respeito: «*A formação dos professores e o seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas integrativas positivas na escola. É muito difícil avançar para uma perspectiva de escola inclusiva sem que todos os professores, e não só os professores especializados em educação especial, desenvolvam uma competência suficiente para ensinar todos os alunos. Acresce que a formação mantém uma relação estreita com as atitudes ante a diversidade dos alunos*» (Rodrigues, D., 2001, p.103).

Luís de Miranda Correia acrescenta: *«A nossa experiência e a investigação dizem-nos que a simples colocação física da criança com necessidades educativas especiais na classe regular não é, de forma alguma, garantia de sucesso escolar. Pelo contrário, caso a Escola não consiga proporcionar-lhe uma educação apropriada, então o “despejá-la” na classe regular constituirá um acto irresponsável»* (Correia, 1999, pp. 9/10).

Na **questão 3**: *«Possui formação na área de necessidades educativas especiais?»*, apenas os professores que se inserem no grupo III possuem formação: beneficiaram de uma formação intensiva e/ou contínua. É de notar estes professores são a favor da escola inclusiva e na questão anterior disseram estar preparados para responder às necessidades dos alunos que apresentam problemas e necessidades educativas especiais. Isto leva-nos a concluir que a formação é, sem dúvida, uma condição importante ao bom desempenho e interesse dos professores no contexto da escola inclusiva.

No contexto da educação inclusiva, como defende Seamus Hegarty⁸, *«todos os professores necessitam de algum conhecimento sobre deficiências e dificuldades de aprendizagem, algumas competências para o ensino de alunos com NEE e a capacidade para contribuir para a avaliação de alunos com necessidades mais evidentes»* (Rodrigues, D., 2001, p. 88). Em Portugal, actualmente, a formação em NEE na formação inicial é obrigatória. Porém, como podemos constatar, muitos dos professores não têm qualquer tipo de formação nesta área, o que limita o trabalho dos mesmos. Assim, todos os professores deveriam beneficiar de uma formação contínua que lhes fornecesse as competências ou as atitudes que são requeridas numa perspectiva de educação inclusiva. Deveria haver também, em todas as escolas, professores especializados em NEE, para que pudessem acompanhar o trabalho dos restantes colegas e prestar apoio sempre que necessário (Rodrigues, D., 2001, p. 89).

⁸ Seamus Hegarty – Director da National Foundation for Educational Research – a maior instituição de investigação educacional no Reino Unido. Foi inicialmente professor e tornou-se investigador, sendo editor da revista Educational Research e o editor fundador da revista European Journal of Special Needs Educations.

Os professores que se inserem no grupo IV, alguns beneficiaram de formação, mas apenas de uma formação inicial, outros não tiveram qualquer tipo de formação. É de notar que na questão anterior, todos os professores que se inserem neste grupo dizem não se sentir preparados para responder às diferentes necessidades dos alunos, o que nos leva a concluir que a formação inicial não é suficiente para ajudar os professores a enfrentar os problemas que surgem na escola inclusiva. Apesar de não se sentirem preparados, são os professores que beneficiaram de uma formação inicial que se manifestam a favor da escola inclusiva (não esquecer que na questão 1, no Grupo IV, houve quem se manifestasse a favor da escola inclusiva). Assim, pressupõe-se que todos os professores deverão beneficiar de uma formação, não só inicial, mas também contínua, para que estejam preparados e consigam resolver os problemas inerentes à escola inclusiva. Note-se que todos os professores inseridos no grupo III, porque beneficiaram de uma formação intensiva e/ou contínua, sentem-se preparados para responder às necessidades dos alunos que apresentam problemas e necessidades educativas especiais.

Sintetizando:

Grupo I	Não possui formação em N.E.E
Grupo II	Não possui formação em N.E.E
Grupo III	Possui formação intensiva e/ou contínua
Grupo IV	Uns não possuem formação, outros possuem formação inicial

Na **questão quatro**, os professores apontaram as necessidades educativas que apresentam os seus alunos. Assim, os professores do Grupo I trabalham essencialmente com alunos ao abrigo do D.L 319/91 que apresentam: problemas cognitivos e comportamentais. As disposições constantes neste Decreto Lei «*aplicam-se aos alunos com necessidades educativas especiais que frequentam os estabelecimentos públicos de ensino dos níveis básico e secundário*» (D.L.319/91 de 23 de Agosto, artigo 1º). Note-se que estes professores são da área de Ciências, não têm formação na área de necessidades educativas especiais e não se sentem preparados nem motivados para trabalhar com este tipo de alunos.

Neste contexto, diz Álvaro Marchesi: «*O professor, se se sente pouco competente para facilitar a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, terá tendência para desenvolver atitudes mais negativas que se traduzem numa menor interacção e uma menor atenção a estes alunos. O aluno, por sua vez, terá mais dificuldades para resolver as tarefas propostas, o que reforçará as expectativas negativas do professor. Estas considerações levam a afirmar que a forma mais segura de melhorar as atitudes e as expectativas dos professores é desenvolver o seu conhecimento sobre a diversidade dos alunos e as competências para os ensinar*» (Rodrigues, D., 2001, p. 103).

O grupo II tem nas suas turmas alunos que estão também ao abrigo do D.L 319/91 e apresentam: distúrbios de ordem emocional, problemas cognitivos e problemas comportamentais. Estes professores não possuem formação, porém são a favor da escola inclusiva e dizem que se sentem preparados para responder às necessidades destes alunos, só necessitam de condições como: redução horária, redução do número de alunos por turma, recursos materiais e apoios específicos. É de notar que todos estes docentes são do sexo masculino, têm poucos anos de serviço, com estágio realizado há 2-3 anos, mas (talvez por estarem em início de carreira) têm uma grande força de vontade e consideram que é possível ultrapassar os problemas se houver determinadas condições.

As áreas de leccionação destes professores – Secretariado e Desporto – podem constituir um factor importante na determinação dos dados encontrados, uma vez que estas áreas privilegiam a componente prática e nessa componente, geralmente, os alunos apresentam melhores resultados. Pelo contrário, os professores do grupo I, da área de Ciências, como trabalham essencialmente conteúdos de natureza teórica (onde, normalmente, os alunos manifestam maiores dificuldades e piores resultados) defrontam-se com frequentes situações de insucesso, o que suscita desmotivação e uma visão negativa da escola inclusiva.

Os professores do grupo III trabalham nos Apoios e prestam apoio a alunos com necessidades educativas especiais. Esses alunos apresentam distúrbios de ordem emocional (desmotivados, com falta de auto-estima), problemas cognitivos (dificuldades de aprendizagem, capacidade de expressão reduzida) e problemas comportamentais (indisciplinados, com dificuldade de

concentração). Estes professores são a favor da escola inclusiva, sentem-se preparados para trabalhar com este tipo de alunos e beneficiaram de uma formação intensiva e/ou contínua.

Se compararmos este grupo de professores aos anteriores concluímos que é, de novo, a formação que os diferencia. Estes professores não enumeraram, até ao momento, quaisquer problemas, uma vez que se sentem preparados e conseguem resolver os problemas que se lhes deparam. Dizem que o trabalho em equipa é bastante produtivo (questão 5) e que futuramente querem continuar a trabalhar com este tipo de alunos (questão 13). Estes professores distinguem-se também, por serem os que mais tempo de serviço têm, o que nos permite concluir que a experiência e a prática têm feito superar muitos dos obstáculos.

O Grupo IV trabalha com alunos que apresentam distúrbios de ordem emocional, problemas cognitivos e comportamentais. São, na sua maioria, alunos dos cursos de Profij. Como vimos anteriormente, nenhum destes professores se sente preparado para responder às necessidades destes alunos e os que possuem formação apenas têm formação inicial.

Na **questão 5** os professores enumeraram os elementos que fazem parte da equipa com que habitualmente trabalham. Vejamos:

O grupo I lamenta o facto de não haver propriamente trabalho em equipa. Apesar de lidar com alunos abrangidos pelo D.L 319/91, desta equipa só fazem parte: o Director de Turma e os professores do Conselho de Turma, pelo que o trabalho não tem sido produtivo. O psicólogo e a equipa de ensino especial (E.E.E) não fazem habitualmente parte desta equipa. Infelizmente há muitas escolas onde a presença dos serviços de psicologia quase não se faz sentir. A este respeito, diz Luís de Miranda Correia que os serviços de psicologia, no contexto escolar, são de extrema importância: « ... *não deverá ser o aluno a ir ao psicólogo, mas sim o psicólogo a ir à escola, onde, para além da observação do aluno, (...) poderá também, em colaboração com outros profissionais de educação e com os pais, participar na elaboração de planificações individualizadas e até intervir, quando esse for o caso*» (Rodrigues, D., 2001, p. 129).

Foi-nos referido que apenas há um psicólogo por cada estabelecimento escolar na região autónoma dos Açores, ou seja, por cada escola básica integrada, e como o psicólogo tem imensas funções, é dispensado de determinados trabalhos. Assim, não é vulgar a presença do psicólogo. Vejamos então: este grupo de professores tem uma posição desfavorável perante a escola inclusiva, não se sente preparado para responder às necessidades dos alunos que apresentam necessidades educativas especiais, não possui formação, lida com alunos ao abrigo do D.L 319/91 e apresenta razões de carácter institucional para justificar o facto de não conseguirem responder adequadamente às necessidades deste tipo de alunos. De facto, conclui-se que o bom desempenho dos professores depende também das condições oferecidas pela instituição escolar. Se houvesse um trabalho em equipa, seria possível discutir determinados problemas e em consenso chegar a determinadas soluções, ultrapassando-se determinadas barreiras. Segundo Maria Helena Martins (Jesus, S. N & Martins, M.H., 2000, p.14) muitos dos docentes recrutados não têm especialização (é o caso deste grupo de docentes) porém, é conveniente que haja, em todas as escolas, docentes com formação e especialização para que, num trabalho devidamente organizado em equipa, se tente encontrar soluções operacionais adequadas. Esses professores com especialização deverão trabalhar directamente com os professores do ensino regular, funcionando como espécies de consultores. Os professores do ensino regular deverão, por sua vez, ultrapassar as fronteiras da escola e procurar autodocumentar-se e pedir ajuda, sempre que necessário, a colegas entendidos ou com alguma experiência na área.

Assim, a equipa de ensino especial é extremamente importante. Geralmente integram esta equipa professores entendidos na área e cabe-lhes informar e esclarecer os docentes do ensino regular, sempre que haja dúvidas/problemas. Neste caso concreto, os professores do grupo I alegam que a equipa de ensino especial (EEE) não trabalha em parceria com eles.

No grupo II, os professores dizem que habitualmente trabalham com: o Director de Turma, os professores do Conselho de Turma, o psicólogo e a equipa de ensino especial. Consideram que o trabalho tem sido bastante produtivo. Comparando, então, como grupo anterior, concluímos que o trabalho em equipa é essencial. Estes professores não possuem formação na área de necessidades educativas especiais, mas como trabalham em grupo, conseguem discutir e ultrapassar os problemas. Assim, a presença do psicólogo e da equipa de necessidades educativas especiais é fundamental no âmbito da escola inclusiva, pois permite aos professores do ensino regular, mesmo sem formação em NEE, ultrapassar as dificuldades e os problemas.

Os professores do grupo III trabalham com o Director de Turma, com os professores do Conselho de Turma, com a equipa de ensino especial e com o professor responsável pelo Ensino Especial. Dizem que o trabalho em equipa tem sido muito produtivo. Assim, o grau de satisfação destes professores é notável, isto porque para além de possuírem formação, estes professores trabalham em equipa, fazendo parte da sua equipa elementos entendidos na área do ensino especial. Um trabalho em equipa permite *«desenvolver estratégias eficazes de vencer barreiras à aprendizagem através da análise das necessidades do aluno, acompanhando a qualidade do ensino e estabelecendo objectivos relacionados com a melhoria do ensino»* (Rodrigues, D., 2001, p. 85). É de notar que nesta equipa não participa o psicólogo. Porém, o trabalho é produtivo, o que nos leva a concluir que a presença da equipa de ensino especial, e de alguém entendido e responsável pelo ensino especial é suficiente para que haja um bom trabalho de parceria. São funções desta equipa: *«avaliar referimentos de alunos que evidenciem dificuldades na classe regular ou que necessitem de serviços de educação especial; definir estratégias de intervenção a desenvolver na classe regular ... fazendo as necessárias modificações curriculares;(...) elaborar e implementar a aplicação do plano educativo individualizado (PEI) e prestar o apoio necessário a professores e pais...»* (Correia, 1999, p.25).

Os professores do grupo IV trabalham com: o Director de Turma/Coordenador da equipa de Profij, com os professores do Conselho de Turma, com o psicólogo e com o grupo disciplinar. Todos estes professores consideram que o trabalho em equipa tem sido produtivo. É de notar que os cursos de Profij não são vocacionados para os alunos de NEE (ao abrigo do Decreto Lei 319/91), pelo que só a presença do psicólogo é deveras necessária. São direccionados aos alunos desmotivados, desinteressados, indisciplinados que apresentam dificuldades na aprendizagem e, muitas vezes, problemas comportamentais. Estes alunos, geralmente, apreciam mais actividades de natureza prática e, desinteressam-se pelas disciplinas que privilegiam a teoria, pois têm pouco poder de concentração. Assim, em termos de planificação das aulas, o trabalho do grupo disciplinar é importante. Planificar e trabalhar em equipa é produtivo, sendo uma das principais preocupações dos professores motivar estes alunos e fazê-los interessar-se pelas actividades escolares.

Ainda no contexto da prática docente, na **questão 6**, os professores disseram se têm ou não a preocupação de preparar material e estratégias diversificadas, fazendo as devidas adaptações curriculares para cada aluno ou caso de NEE. Assim, o grupo I, que tem, como vimos, uma posição desfavorável perante a escola inclusiva, diz que face ao elevado número de alunos por turma não prepara material/estratégias diversificadas. O apoio que estes professores prestam é mais a nível colectivo. Consideram, porém, que são os trabalhos individuais, com a devida orientação de parte do professor, que suscitam resultados mais eficazes. Este grupo, na **questão 8**, é da opinião que os trabalhos individuais (com o devido apoio do professor) são os mais rentáveis. Sabem que os alunos aprendem melhor com o trabalho individualizado, sendo desta forma possível responder às necessidades individuais. É interessante notar que estes professores ajustam-se às condições que lhes são dadas e lamentam não poder prestar o apoio individual necessário por haver em cada turma um número elevado de alunos. Têm a consciência que podiam fazer um melhor trabalho se houvesse condições para tal. Assim, concluímos que o processo ensino-aprendizagem, com estes professores, não é concretizado da melhor forma, uma vez que estes professores se *«entrincheiram por detrás de rotinas securizantes, apoiam-se na ideia, não questionada, de uma necessidade de oferta única de ensino, (...) e olham os alunos*

como se fossem todos iguais. (...)» (Rodrigues, D. (2001), p. 53). Neste contexto diz Luís de Miranda Correia: « *...se a escola simplesmente ignorar os problemas específicos de cada um dos alunos, então não está a respeitar os seus direitos, nem o princípio de igualdade de oportunidades que a Constituição Portuguesa proclama*» (Correia, 1999, p. 65).

O grupo II, contrariamente, tem a preocupação de fazer um acompanhamento individualizado e prepara material e estratégias diversificadas e adaptadas a cada aluno. Apesar de serem a favor da escola inclusiva é de notar que estes professores não têm formação para lidar com a diversidade e os problemas dos alunos, porém trabalham em equipa e é em equipa que resolvem os problemas. São os trabalhos práticos, sobretudo de pares, que suscitam resultados mais eficazes. Dizem que os alunos gostam de trabalhar em projectos que proporcionem reflexão e com temas interessantes, que motivem. Assim, concluímos que é importante motivar os alunos e que o processo ensino-aprendizagem tem resultados positivos quando professores e alunos estão motivados e se empenham, com interesse e entusiasmo, nas actividades escolares. É também importante fazer adaptações curriculares, tendo em conta os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem (Correia, 1999, p. 49). Na **questão 8**, este grupo de professores defende que tanto o trabalho de grupo como o trabalho individual são importantes, uma vez que as duas formas de trabalho se complementam.

O grupo III também tem a preocupação de utilizar material e estratégias diversificadas e procura fazer um acompanhamento individualizado. Dizem, na questão 8, que o trabalho individual, com o devido acompanhamento do professor é o mais rentável. Alguns destes professores chegam mesmo a negociar as estratégias com os alunos e preocupam-se em motivá-los. Estes professores possuem formação em N.E.E e consideram o trabalho que desenvolvem muito produtivo. Gostam de trabalhar com estes alunos e pretendem futuramente continuar a exercer este tipo de trabalho. É de notar que estes professores possuem entre 26 a 35 anos de serviço, têm muita experiência e já trabalharam com muitos e divergentes casos.

Verifica-se, então, que a satisfação dos professores proporciona os bons resultados. É importante que haja motivação, tanto de parte dos professores como de parte dos alunos.

O último grupo de professores, grupo IV, procura também efectuar as devidas adaptações curriculares, tendo em conta as características e as respectivas necessidades dos alunos. Utilizam estratégias diversificadas e valorizam, também, os trabalhos práticos. Na questão 8, estes professores consideram que o trabalho de grupo (grupos heterogéneos a nível sócio-cognitivo) é mais rentável que o trabalho individual.

Concluimos, assim, que são essencialmente os professores que têm uma opinião desfavorável perante a escola inclusiva que não utilizam estratégias diversificadas e argumentam que as actuais condições, sobretudo de natureza institucional, não permitem um apoio individualizado. Notamos que estes professores estão desmotivados e essa desmotivação repercute-se no trabalho que desenvolvem. Luís de Miranda Correia diz que, de facto, há muitos professores das classes regulares que *«reagem com alguma apreensão e ansiedade à presença de alunos com NEE nas suas aulas. Em seu entender, não só ignorariam aquilo de que esses alunos precisam, como não saberiam quais os métodos a adoptar e os meios didácticos a utilizar. Invocam igualmente uma gritante falta de recursos (financeiros, materiais, humanos, didácticos) nas escolas, bem como de serviços de acompanhamento e apoio, elementos indispensáveis para que o processo ensino-aprendizagem possa decorrer com sucesso»* (Correia, 1999, p. 105).

Na **questão 7**, o Grupo I diz que há sempre alunos que rotulam e desprezam os alunos com necessidades educativas. Consideram que o ensino é competitivo e que os bons alunos pensam mais em si, não se preocupam com os colegas. Os grupos II e III têm uma opinião diferente: estes professores consideram que, de um modo geral, os alunos de turmas heterogéneas tendem a aceitar e apoiar os alunos que apresentam necessidades educativas, e procuram incentivá-los e integrá-los na turma. No grupo IV, há professores que dizem que os alunos apoiam e encorajam os colegas e há outros que desprezam e não aceitam. É interessante verificar que são, de novo, os professores que têm uma posição desfavorável perante a escola inclusiva que dizem que os seus

alunos não dão a devida atenção aos colegas com necessidades educativas. No grupo III há professores que dizem que deverá haver de parte dos professores a preocupação de fazer com que todos os alunos sejam aceites e haja cooperação. Neste contexto, diz David Rodrigues: «*a vida em comunidade e o consequente estabelecimento de regras de convivência entre pessoas diferentes condiciona a latitude de aceitação das diferenças intra-individuais*» (Rodrigues, D., 2001, p.21).

Podemos assim concluir que a acção do professor é fundamental: deverá ser o professor a actuar no sentido de integrar todos os alunos, estabelecendo, para tal, as regras de convivência que permitam a aceitação das diferenças. Lee Brattland Nielsen⁹ defende que no processo de inclusão de alunos com problemas nas classes regulares, o professor não só deve transmitir sentimentos positivos como deve também revelar-lhes afecto, isto porque as atitudes dos professores são rapidamente detectadas e adoptadas pelos restantes alunos. «*A criação de um ambiente positivo e confortável é essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos*». E acrescenta: «*A interacção positiva entre alunos com e sem NEE depende da atitude do professor e da sua capacidade para promover um ambiente educativo positivo. Uma forma de o conseguir reside no recurso à aprendizagem cooperativa, propiciadora de interacções em pequenos grupos. Um ambiente de apoio e interajuda é conseguido quando todos cooperam para atingir objectivos de grupo e quando todos se preocupam, em primeiro lugar, com o sucesso do grupo como um todo. Quando trabalham de forma cooperativa, os alunos tendem a mostrar um maior reconhecimento e a encorajar e apoiar os alunos com NEE. Estas experiências positivas proporcionam a todos os envolvidos uma oportunidade de crescimento social e emocional*» (Nielsen, 1999, p. 23/5).

⁹ **Lee Brattland Nielsen**- Ao longo de mais de vinte e cinco anos exerceu actividades docentes a nível do ensino básico, secundário e universitário. Leccionou na Universidade Luterana da Califórnia a disciplina: "Integração de Alunos com Necessidades Educativas Especiais" a professores e alunos em processo de habilitações para a docência.

Em turmas que haja alunos “especiais”, os restantes colegas deverão ser informados e formados no sentido de apoiá-los, acarinhá-los. Uma boa integração desses alunos facilita a cooperação e o trabalho do professor. Também é conveniente utilizar um discurso adaptado, sem atitudes negativas: «... o professor deve evitar o uso de quaisquer expressões que possam ter uma conotação negativa. Por exemplo, dois termos comumente usados são **sofrimento** e **infelicidade**. O primeiro é extremamente negativo porque remete para uma condição de isolamento ou para o facto de o aluno parecer ter sido amaldiçoado. O segundo termo implica que o indivíduo que apresenta uma determinada problemática foi abandonado pela sorte ou deve ser alvo de pena. Outras expressões consideradas inadequadas e, portanto, a ser evitadas, são: *estropiado, deformado, doente, maçador, espástico*» (Nielsen, 1999, p. 23).

Na **questão 9**, respeitante ao trabalho em parceria com os pais dos alunos, os grupos I e II de professores dizem que os pais dos seus alunos não são envolvidos no processo educativo. O grupo III, contrariamente, diz que os pais são constantemente envolvidos e o grupo IV diz que os pais são esporadicamente envolvidos e aparecem na escola quando são convocados. É de notar que são os professores com mais idade (grupos III e IV) que conseguem convencer os pais a participar no processo educativo dos seus educandos.

A este respeito diz Nielsen que para que todos os alunos «*tenham uma experiência educativa compensadora, os pais têm de ser também envolvidos no processo de inclusão. O professor... deve convocar reuniões com os pais e deve, igualmente, convidá-los a visitar a classe em questão. É de primordial importância abrir portas de comunicação com os pais*» (Nielsen, 1999, p. 25). Os pais devem ser frequentemente informados dos progressos do seu educando, dos trabalhos que lhe foram solicitados e de quaisquer projectos futuros em processo de planificação. O envolvimento parental no processo educativo do aluno contribuirá para o seu sucesso escolar. E neste contexto, acrescenta Luís de Miranda Correia: «*As escolas devem facultar aos pais a possibilidade de conhecer, analisar e pronunciar-se sobre os registos escolares dos seus filhos. Os pais devem ser formalmente informados antes de a escola iniciar qualquer avaliação que possa*

resultar em propostas de educação especial e devem ser ouvidos antes de serem tomadas decisões psicopedagógicas que impliquem mudanças ambientais» (Correia, 1999, p.24).

Na **questão 10** os professores entrevistados enumeraram as dificuldades/limitações no tratamento com os seus alunos. O grupo I de professores diz que sente dificuldades em ensinar e educar, bem como em usar métodos de ensino-aprendizagem adequados. Estes professores, na **questão 11**, referiram que trabalham essencialmente com alunos de NEE ao abrigo do decreto lei 319/91, alunos esses que estão integrados em turmas do ensino regular. Note-se que estes professores não têm nenhuma formação em Necessidades Educativas Especiais, apesar de estarem já no quadro de nomeação definitiva, e dizem que se sentem limitados, uma vez que não sabem como agir em determinadas situações, sendo-lhes impossível prestar o apoio individualizado que os alunos precisam, dado que trabalham com turmas numerosas. Também alguns professores inseridos no grupo IV apontam estas limitações e dizem ser muito difícil ensinar e educar sem que haja suficientes recursos humanos e materiais. Luís de Miranda Correia e Armindo Rodrigues defendem que para facilitar o trabalho dos professores que trabalham no ensino regular *«os currículos regulares deviam vir sempre acompanhados de informações detalhadas, embora sucintas, sobre aspectos que dissessem respeito à heterogeneidade de características e necessidades dos alunos que encontramos nas nossas classes. O professor encontraria aí um auxiliar precioso para compreender o funcionamento académico, emocional e social do aluno e para organizar o próprio processo ensino-aprendizagem»* (Correia, 1999, p. 110).

O grupo I lamenta a sua falta de formação e considera que ter formação é uma condição sine qua non para poder trabalhar na escola inclusiva. Deste grupo fazem parte um conjunto de professoras, do quadro de nomeação definitiva, com 7 a 25 anos de serviço, da área de leccionação de Ciências. Apesar de trabalharem há muito tempo e de encontrarem nas suas turmas uma população discente cada vez mais heterogénea, estas professoras lamentam as condições de trabalho e consideram que o trabalho por elas desenvolvido não é, de forma alguma, produtivo, responsabilizando o actual sistema de ensino, por não fornecer condições de trabalho (tanto para professores, como para alunos).

A área de leccionação a que os professores estão ligados poderá explicar, em parte, os resultados obtidos e é um dado importante a ter em conta na interpretação destes resultados. Assim, o facto destas professoras (grupo I) serem da área de Ciências e de, por exemplo, os professores do grupo II serem das áreas de Secretariado e de Desporto, pode contribuir para que haja uma divergência de opiniões e atitudes face às situações ocorrentes no contexto da escola inclusiva. Vejamos: se a área de Ciências se prende mais com matérias “académicas”, teóricas há, possivelmente, uma maior exigência. E como os alunos com dificuldades de aprendizagem, geralmente, têm mais dificuldades em aprender e compreender conteúdos predominantemente teóricos, há mais insucesso escolar em disciplinas desta natureza, insucesso esse que desmotiva tanto o aluno como o professor. Pelo contrário, as áreas de Desporto e Secretariado têm uma componente mais técnica/prática, havendo da parte dos alunos, normalmente, um maior interesse e dedicação. Nas disciplinas em que a componente prática é privilegiada, o processo ensino-aprendizagem é concretizado com maior sucesso, suscitando no professor e no aluno um maior empenho e motivação.

O grupo II centra nos alunos as principais dificuldades/limitações. Estes professores, do sexo masculino, com poucos anos de serviço (0 a 3 anos) têm nas suas turmas alunos ao abrigo do decreto lei 319/91, integrados em turmas regulares. Dizem que os seus alunos apresentam dificuldades de aprendizagem, não têm pré-requisitos e são desmotivados. Muitos destes alunos apresentam problemas familiares, de indisciplina e de comportamento. Queixam-se sobretudo da avaliação: dizem ser muito difícil avaliar estes alunos. Porém, estes professores são a favor da escola inclusiva e dizem que uma grande parte dos problemas são resolvidos em trabalho de equipa (Director de Turma, Professores do Conselho de Turma, Psicólogo, Equipa de Ensino Especial). São professores em início de carreira, motivados, que consideram o trabalho gratificante. Dizem tratar-se de um trabalho de enriquecimento pessoal e profissional, até porque os professores acabam por se afeiçoar aos alunos. Se compararmos este grupo com o anterior, concluímos que apesar dos professores deste grupo terem menos tempo de serviço que os do

grupo I, e de também não terem formação, têm uma opinião mais favorável: centram os problemas essencialmente nos alunos, mas em trabalho de equipa conseguem minorar e até resolver os problemas.

Os professores do Grupo III, apesar de considerarem positivo o trabalho que têm desenvolvido com os seus alunos, uma população discente bastante heterogénea, apontaram algumas dificuldades. Uma das limitações é o elevado número de alunos por turma – o que dificulta o apoio individualizado e apropriado. Lidam, essencialmente, com alunos dos Currículos Alternativos e consideram que os Programas com os quais trabalham estão muito afastados dos interesses/necessidades dos alunos, o que não ajuda. Estes professores adaptam as planificações aos seus alunos, embora a falta de recursos materiais limite um pouco o trabalho. Há uma reduzida intervenção do psicólogo, pelo que muitas vezes os professores têm de ser professores e psicólogos, em simultâneo. Porém, estes professores trabalham em equipa, resolvem os problemas em equipa, e consideram o trabalho que têm desenvolvido como muito produtivo, apesar de todas as limitações referidas.

O grupo IV, para além das limitações já apontadas, salienta que sente dificuldades em compreender determinados comportamentos. É de realçar, de novo, que há neste grupo, alguns professores que têm uma posição desfavorável perante a escola inclusiva e têm poucos anos de serviço. Muitos destes professores não têm estágio e ainda não concluíram o curso de licenciatura, pelo que a experiência e formação limitam o seu trabalho/actuação. Estes professores trabalham essencialmente com alunos dos cursos de Profij, alunos geralmente desmotivados e com interesses divergentes dos escolares. É de notar que estes cursos de Profij são cursos com programas curriculares próprios e funcionam de uma forma diferente do ensino regular. Acontece que muitos dos professores contratados são do Continente, desconhecem o funcionamento dos cursos do Profij e, geralmente, não lhes é fornecido grande material a este respeito. O coordenador dos cursos de Profij faculta a cada professor o programa da sua disciplina e cada professor tem de se desenvolver e procurar actuar como melhor lhe parece. O que ajuda a ultrapassar os problemas é o trabalho em equipa. São os professores com alguma experiência, no contexto do Profij, que ajudam os colegas inexperientes. Assim, é o trabalho em equipa que ajuda a superar os problemas.

Há também neste grupo alguns professores que têm uma posição favorável perante a escola inclusiva e que gostam de trabalhar com alunos com problemas, com necessidades educativas. Apesar de todos os obstáculos que possa haver, é importante que o professor goste do trabalho que faz.

Na **questão 12** os professores avaliaram o trabalho que têm desenvolvido com os seus alunos e enumeraram aspectos positivos e negativos. O primeiro grupo de professores não apresenta nenhum aspecto positivo. Concluí-se, assim, que estes professores não estão satisfeitos com o trabalho que desenvolvem. Lamentam que os professores são os mais prejudicados, sendo vítimas de um grande desgaste físico e psicológico. Pelo que disseram na **questão 14**, nos estabelecimentos de ensino onde trabalham há suficientes recursos materiais e até humanos, embora haja uma má gestão dos mesmos. Assim, conclui-se que uma má administração e coordenação dos recursos e a ausência de trabalho em parceria impede o bom funcionamento do processo ensino-aprendizagem.

Para testarmos o grau de satisfação destes professores, **questão 13**, perguntámos se em anos futuros pretendem continuar a trabalhar com alunos de NEE, ao que todos os professores inseridos neste grupo responderam que não. Argumentam que é a falta de formação que está na base de todos os problemas. Porém, se compararmos ao grupo II, professores que também não têm formação, vemos que a falta de formação não os impede de actuar e de gostar de trabalhar com alunos com problemas. Estes professores não enumeraram aspectos negativos, só aspectos positivos. Dizem que são os alunos que mais beneficiam com o apoio que lhes é prestado e para os professores o trabalho é gratificante, na medida em que proporciona um enriquecimento pessoal e profissional, até porque os professores acabam por se afeiçoar aos alunos. Neste grupo de professores há quem pretenda continuar, em anos futuros, a trabalhar com alunos de NEE, outros, não, dizem que só continuarão se lhes for imposto ou exigido. Também o grupo III faz um balanço positivo do trabalho que têm desenvolvido. Os professores deste grupo dizem que não se importariam de continuar a trabalhar, em anos futuros, com este tipo de alunos, desde que tenham

condições de trabalho, suficientes recursos humanos e materiais. São professores com formação em NEE, que estão no quadro de zona pedagógica, com muitos anos de serviço e que gostam do trabalho que fazem.

O grupo IV também não apresenta nenhum aspecto negativo quando se pede para avaliar o trabalho desenvolvido com os alunos. Consideram, assim, que o trabalho foi positivo, tanto para os alunos como para eles, professores. Também há neste grupo quem não se importe de continuar a trabalhar com alunos com problemas e, contrariamente, há os que não pretendem continuar a trabalhar com esses alunos, só o farão por exigência. Estes professores trabalham em escolas que não oferecem nem suficientes recursos humanos, nem suficientes recursos materiais. Apesar de não terem suficientes recursos, estes professores fazem um balanço positivo do trabalho que têm desenvolvido.

Diz Luiza Cortesão¹⁰ (Rodrigues, D., 2001, p. 51) que *«face aos problemas e dificuldades com que se defrontam, face à urgência de agir que é exigida à escola e professores, considerando a complexificação progressiva e a diversidade de situações que ocorrem no quotidiano (...) é fácil consciencializar quanto as práticas dos professores nas escolas são difíceis, armadilhadas, cheias de desafios não suspeitos»*. Acrescenta esta autora que é preciso parar para reflectir criticamente e tentar ver mais claro as possíveis soluções de resolução dos problemas. Assim, não podem os professores desanimar e cruzar os braços por não haver condições de trabalho. É preciso pensar que tudo tem solução e que com esforço e trabalho em equipa é possível minorar e resolver determinados problemas. É também importante gostar do que se faz e valorizar o que há de bom no trabalho que se desenvolve. Atribuir culpas, responsabilizar os outros pelo insucesso do trabalho, nada resolve, só atenua os problemas.

Verificamos que a escola é analisada, interpretada e avaliada de uma forma diferente e multifacetada, consoante as expectativas, experiências e pontos de vista. Interessante é verificar que são os professores que estão efectivos a uma escola, portanto estáveis a nível profissional (grupo I), os que mais se manifestam contra a falta de condições, formação e com o actual

¹⁰ Luiza Cortesão – professora catedrática do grupo de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Está implicada em projectos de pesquisa, intervenção e formação sobretudo no domínio da relação da escola com diferentes culturas.

funcionamento da escola inclusiva. Notamos pelas respostas que deram que há um profundo descontentamento com o actual funcionamento do sistema de ensino. As condições de trabalho e as suas expectativas profissionais são, conjuntamente com a formação permanente, factores que dificultam a motivação e a dedicação destes professores. Possivelmente, muitos destes professores não quiseram acompanhar as mudanças que se fizeram sentir, foram impermeáveis às novas alterações e continuaram a exercer o seu trabalho, conforme o que aprenderam, em início de carreira. É de notar que muitos dos professores efectivos trabalham isoladamente, não aceitam de bom grado partilhar o seu trabalho com professores em inícios de carreira, vistos como inexperientes. E é este um dos motivos que leva a existir em Portugal “diferentes escolas”, como afirma Luiza Cortesão, e são diferentes porque são: «... *diferentemente influenciadas/informadas pelos alunos que se abrigam nas suas portas, pelos professores que lá trabalham, por influência também do pessoal não docente, pelos pais que a procuram mais ou menos (e com diferentes atitudes), pelos espaços que a compõem, pelo maior ou menor isolamento ou pela sua localização...*» (Rodrigues, D. (2001), p. 52).

No contexto da **questão 15** inquirimos os nossos entrevistados no sentido de darem a sua opinião (enumerando aspectos positivos e negativos) sobre os Currículos Alternativos e os Cursos de Profij (nível I e II). Apurámos os seguintes resultados:

- O **grupo I** não enumera aspectos positivos. De novo, concluímos que estes professores estão descontentes com o actual sistema de ensino e lastimam, essencialmente, o desgaste físico e psicológico da profissão docente. Nos Currículos Alternativos referem a falta de formação dos professores, o que limita o trabalho e a actuação dos mesmos. Nos cursos de Profij criticam a organização destes cursos e consideram que deviam ser mais intensivos na parte técnica, prática. Na **questão 16** este grupo de professores diz que tanto os alunos como os encarregados de educação rejeitam tanto os cursos de Profij como os Currículos Alternativos e estes professores não apresentam qualquer outro tipo de

alternativa. Defendem que os alunos com problemas devem ser acompanhados por pessoas devidamente formadas e especializadas, em escolas próprias de ensino especial.

- Os professores do **grupo II**, contrariamente aos do grupo anterior, já apresentaram algumas vantagens, vantagens estas que beneficiam essencialmente os alunos. Nos cursos de Profij foram enumeradas as seguintes: possibilitam a integração do aluno no campo do trabalho e têm um incentivo monetário, para além de permitirem o cumprimento da escolaridade obrigatória. Nos Currículos Alternativos é referida como vantagem a integração social do aluno.

No que diz respeito aos inconvenientes, houve professores, neste grupo, que não apresentaram nenhum inconveniente. Porém, houve quem perspectivasse os aspectos positivos, enumerados anteriormente, numa vertente negativa. Por exemplo, há professores que vêem o incentivo monetário como um aspecto negativo e argumentam que há alunos que frequentam estes cursos só pelo dinheiro que recebem. Na **questão 16** alguns destes professores não se manifestaram, porque desconhecem se os alunos e encarregados de educação preferem os cursos de Profij ou os Currículos Alternativos. Outros, pela experiência que têm, dizem que os cursos de Profij são, geralmente, os preferidos pelas vantagens que apresentaram anteriormente.

- O **grupo III** não aponta inconvenientes aos cursos de Profij, até porque os professores integrados neste grupo não trabalham, nem nunca trabalharam, com alunos destes cursos e só conhecem estes cursos muito superficialmente. Nos Currículos Alternativos enumeram, como negativos, aspectos essencialmente de natureza institucional: Turmas numerosas (que dificultam o apoio individualizado); Currículos sem grande funcionalidade prática; Falta de vias profissionalizantes; Valorização da componente teórica, em detrimento da prática. Na **questão 16**, estes professores disseram que as opiniões dos alunos e encarregados de educação divergem: há quem prefira os cursos de Profij, e há quem opte pelos Currículos Alternativos.

- Os professores inseridos no **grupo IV**, que trabalham essencialmente com alunos de Profij, não referiram nenhum inconveniente destes cursos. Disseram que estes cursos são vantajosos, na medida que permitem ao aluno cumprir a escolaridade básica obrigatória e, por terem uma vertente profissional, possibilitam uma integração do aluno no mundo do trabalho. É de notar que estes professores são todos contratados, sem vínculo, muitos sem experiência anterior nos cursos de Profij. Porém, e apesar das dificuldades e problemas que surgem, conseguem superá-los. Desenvolvem um trabalho em equipa, reúnem-se semanalmente, e é em grupo que planificam as actividades e resolvem os problemas.

Como vantagem dos Currículos Alternativos apontam a integração social e como inconveniente focam o facto de incitar a discriminação. Na **questão 16** a maioria destes professores disse que os encarregados de educação e os alunos, geralmente, preferem os cursos de Profij. Houve, porém, professores que não se manifestaram, dizendo que nunca presenciaram essa situação. É de notar que alguns destes professores leccionam pela primeira vez estes cursos de Profij e, como tal, não têm muita experiência para se manifestarem a este respeito.

Na **questão 17** questionamos os professores acerca da avaliação que praticam com os alunos de NEE e de Profij. Os professores que se inserem no **grupo I** consideram que toda a avaliação é subjectiva e discriminatória. Dizem que têm muitas dificuldades em avaliar este tipo de alunos, mas reconhecem que a avaliação deverá ser diversificada. O **grupo II** utiliza, essencialmente, uma avaliação contínua e os professores do **grupo III** dão preferência a uma avaliação multidimensional, valorizando as potencialidades de cada aluno, o esforço e o trabalho dos mesmos, dando um grande peso à assiduidade, ao comportamento, ao interesse e ao empenho dos alunos. Os professores do **grupo IV** privilegiam a avaliação contínua e diversificada. Utilizam vários e diferentes instrumentos de avaliação (testes, trabalhos individuais/ em grupo, interesse, empenho, participação, organização do caderno diário...) tendo em atenção os objectivos delineados na planificação anual e as dificuldades específicas dos alunos.

Um aluno de NEE pode e deve beneficiar de condições especiais de avaliação. «*Consideram-se condições especiais de avaliação as seguintes alterações ao regime educativo comum: a) Tipo de prova ou instrumento de avaliação; b) Forma ou meio de expressão do aluno; c) Periodicidade; d) Duração; e) Local de execução*» (Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto, artigo 8º). É o Conselho de Turma, juntamente com o psicólogo e a equipa de ensino especial, que define as condições de avaliação que devem ser aplicadas aos alunos de NEE, devendo estas adequar-se às características individuais dos alunos. Se for, por exemplo, um aluno com grandes dificuldades de aprendizagem e de compreensão, poderá beneficiar de um diferente tipo de prova, mais simples, com questões mais directas.

Como refere Benavente (1992) a avaliação dos alunos não deve basear-se exclusivamente na avaliação dos conhecimentos transmitidos, mas também nas habilidades e atitudes, como ainda nas características dos processos e não apenas nos resultados. A avaliação deverá consistir fundamentalmente numa actividade de reflexão sobre o ensino, pelo que se torna prioritária uma recolha de dados exaustiva sobre todas as componentes possíveis do processo de ensino. A avaliação deverá assim ser diversificada e multidimensional. Nos cursos de Profij os trabalhos de natureza prática deverão ter um grande peso na avaliação. Geralmente, os alunos que frequentam estes cursos têm algumas dificuldades na expressão escrita. Segundo o legislado no Despacho Normativo n.º 245/97 de dezoito de Dezembro de mil novecentos e noventa e sete, o regime de avaliação destes alunos segue o modelo estabelecido no Decreto-Lei n.º 205/96, de vinte e cinco de Outubro: «... o regime de avaliação deverá proporcionar elementos para uma avaliação formativa e contínua do aprendiz em todas as componentes da estrutura curricular; como suportes de avaliação, deverão efectuar-se testes ou provas de informação nos domínios da formação geral, da tecnológica e da prática. (...) Todos os elementos de avaliação deverão constar da caderneta de aprendizagem que será apresentada ao júri de exame para ser considerada na avaliação final do curso».

Após a apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos, concluímos que as percepções dos professores sobre a actual realidade de ensino diferem. Há professores (os que se inserem no grupo I e alguns do grupo IV) que manifestam um profundo desagrado com o funcionamento do sistema de ensino. Têm uma posição desfavorável perante a escola inclusiva, nos moldes em que ela actualmente funciona. Defendem que a inclusão só poderá existir quando as escolas conseguirem atender todas as crianças, independentemente das suas diferenças e dificuldades, sendo necessário providenciar os serviços/apoios imprescindíveis no atendimento às crianças com NEE e estabelecer parcerias cooperativas com a família e a comunidade. O alargar a escola à participação da comunidade ajudará a complementar as actividades e eventualmente poderá superar algumas das carências ainda existentes. Para promover esta participação, o Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho promove a formação de Equipas de Coordenação de Apoios Educativos, formada por docentes e/ou outros técnicos especializados. Alguns destes professores lamentam ainda a falta de formação que têm e que os impossibilita desenvolver estratégias de ensino diversificadas e apropriadas. Segundo estes, a formação dos professores é uma necessidade urgente e deve processar-se em interacção com as escolas, procurando mexer com as suas dinâmicas e práticas educativas.

Assim, uma atitude favorável à escola inclusiva parece depender, em grande parte, da existência de formação nesse domínio, como mostram os resultados do grupo III.

É vital ajudar os professores a vencerem as suas resistências à mudança de modo a ultrapassarem as limitações. De facto, a Escola Inclusiva não é uma utopia e é necessário que, tal como nos refere Ana Maria Bénard da Costa (1996), os pais, os profissionais, os governantes e a população em geral acreditem que a Escola Inclusiva é qualquer coisa por que vale a pena lutar.

Outros professores (grupos II, III e alguns do IV) têm uma posição favorável perante a escola inclusiva e consideram que este modelo de escola proporcionou um verdadeiro sentido de igualdade de oportunidades, dando-se atenção ao desenvolvimento global (académico, socioemocional e pessoal) de cada aluno. O interagir com alunos ditos “normais” permitirá ao aluno de NEE desfrutar da convivência e da aprendizagem que nasce da convivência e da cooperação: «...a colocação conjunta de crianças com NEE e crianças normais propicia um melhor desenvolvimento social e académico para as primeiras e reduz o estigma derivado do facto de ser educado em ambientes segregados. Torna-se, portanto, necessária a utilização de uma ampla gama de serviços educativos diferenciados e de ambientes educacionais variados em que a criança possa ser inserida, dos quais a classe regular será o mais desejável» (Correia, 1999, p. 66).

Concluimos, assim, que a educação especial e a inclusão dos alunos com problemas no ensino regular é, actualmente, um assunto de direitos humanos e justiça social. A Declaração de Salamanca (Unesco 1994) realça claramente o direito de todas as crianças serem incluídas no sistema de educação. Existem, porém e como vimos, distintas concepções pedagógicas e muitos desafios à educação para desenvolver um verdadeiro sistema de inclusão. Para alcançar um sucesso real e permanente, é preciso olhar mais além dos limites estreitos da situação escolar e equacionar meios alternativos de apoio à aprendizagem que sejam coerentes com a visão da inclusão.

Deste modo, o bom funcionamento das escolas inclusivas pressupõe uma transformação da cultura das escolas: uma mudança em que se valorize a igualdade entre todos os alunos, o respeito pelas diferenças, a participação dos pais e a incorporação activa dos alunos no processo de aprendizagem. Enfim, uma mudança que aumente a colaboração entre os professores e que defenda a flexibilidade organizacional e a busca conjunta de soluções para os problemas que se colocam aos alunos. O princípio de inclusão só pode ter sucesso se, em primeiro lugar, todos o compreenderem e o aceitarem como algo que a todos beneficia. Se tal não acontecer, o princípio de oportunidades para todos os alunos pode estar distante.

Conclusão

A organização formal de um trabalho desta natureza solicita que se termine concluindo. O que não é fácil, quando se tem a plena consciência de que as ideias e os factos produzidos não poderão ser considerados como acabados: são, pelo contrário, provisórios e contextuais. Gostaríamos, todavia, que este trabalho se constituísse como um pequeno contributo para compreender a actual realidade educativa, sobretudo no que concerne às percepções psicopedagógicas dos professores, no contexto da escola inclusiva.

Verificámos que se *«durante muitos anos a educação se comportou como cega à diferença (...) numa fase que consideraríamos, na esteira de Bourdieu, como a “indiferença às diferenças”... Estamos agora a começar o caminho difícil de tentar que a escola encare a diferença como sendo inerente a todos e extraíndo desta diferença uma conotação positiva no que poderíamos considerar uma fase de “valorização da diferença”»* (Rodrigues, D., 2001, p. 09). Actualmente, o sistema educativo defende a igualdade de acesso ao ensino, devendo a diversidade dos alunos ser vista como uma fonte de enriquecimento mútuo, de intercâmbio de experiências, que permite aos alunos conhecer outras maneiras de ser e de viver, desenvolvendo neles atitudes de respeito e de tolerância, conjuntamente com um sentido amplo sobre a relatividade dos seus próprios valores e costumes (Rodrigues, D., 2001). Assim, a escola inclusiva, fundamentada na premissa de que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam, instituiu-se como o novo modelo de escola. Este novo modelo *«visa garantir um bom nível de educação para todos»* (Declaração de Salamanca, p.21) porém, como nem todos os alunos são iguais (no que respeita aos seus ritmos de aprendizagem, ao seu confronto pessoal com o processo de aprendizagem e ao processo de construção de conhecimentos) é necessário que se adapte o currículo às diferenças e às características individuais de cada aluno. E é aqui que se centra o problema, uma vez que muitos dos professores (como constatámos no nosso estudo empírico) não se sentem preparados para lidar com esta heterogeneidade de alunos, alegando que não possuem condições (sobretudo

a nível de formação) para concretizar, com sucesso, o processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, para promover o sucesso escolar e educativo de todos os alunos.

O Sistema de Ensino defende, de facto, a igualdade de acesso ao ensino, mas não garante que o sucesso seja igual para todos. Na Declaração de Salamanca é dito que para garantir o sucesso do ensino e de educação é necessário que se faça um ensino para a diversidade, adequado às reais necessidades e interesses dos alunos, mediante a flexibilização curricular, a boa organização escolar e a rentabilização de recursos em cooperação com a comunidade. Isto permitiria também, de certo modo, combater o actual insucesso e abandono escolar existentes.

Neste contexto, Luís de Miranda Correia defende que cabe, essencialmente, à escola proporcionar uma educação inclusiva e apropriada, devendo estar dotada de suficientes e adequados recursos humanos e materiais. E para que o trabalho desenvolvido na escola seja produtor, os professores deverão estar preparados e habilitados a leccionar a uma população diversificada de alunos, com programas colaborativos e planificações individualizadas e adaptadas. Porém, as soluções nem são simples nem optimistas, uma vez que, actualmente, muitos dos alunos com necessidades especiais só beneficiam do ensino ministrado nas classes regulares, já que os professores não praticam um ensino diferenciado, alegando que não dispõem de formação para tal e que é impossível prestar um apoio individualizado quando numa turma existem muitos alunos e com diferentes características. E neste caso, da inclusão passamos à exclusão funcional, já que os programas são inadequados ou indiferentes às necessidades reais de certos alunos (Rodrigues, D., 2001).

Como pudemos constatar no nosso estudo empírico, há professores do ensino regular que ainda não aceitaram a ideia da inserção dos alunos com problemas/dificuldades nas classes regulares. Têm uma posição desfavorável perante a escola inclusiva e dizem que não estão preparados para responder às necessidades especiais dos alunos ou para assumirem uma maior responsabilidade quanto ao seu ensino. Demonstram uma certa desmotivação perante a actual realidade do ensino e alegam que a falta de condições e de serviços necessários impede que se respondam às necessidades educativas de determinados alunos, pondo em

risco uma educação apropriada dos mesmos. Interessante é que são os professores efectivos, em quadro de escola, os mais desmotivados e os que mais lamentam a falta de condições de trabalho.

Contrariamente, há professores que têm uma opinião diferente. Manifestam-se a favor da escola inclusiva, apesar das limitações existentes, e dizem conseguir superar as dificuldades com o trabalho de parceria. Estes professores, na sua maioria, não estão ainda vinculados, são, portanto, contratados, e manifestam uma grande força de vontade em continuar a trabalhar no contexto da escola inclusiva. Reconhecem que há limitações, mas procuram ultrapassar os problemas e valorizar o que de bom há neste modelo de escola.

E é nesta visão positiva que a escola inclusiva deverá ser perspectivada! O professor deverá saber equacionar e adaptar a sua actuação tendo em conta a diversidade dos seus alunos, dos seus saberes, experiências e competências, investindo e esforçando-se por fazer uma pedagogia diferenciada. Deve ser mais reflexivo e pensador e deve sentir confiança suficiente para experimentar novas práticas, à luz do feedback que recebe dos seus alunos. A reflexão e avaliação das práticas, bem como a troca de experiências e saberes entre professores, têm de ocupar um espaço importante no quotidiano profissional dos professores.

É necessário que os professores proporcionem o maior número possível de experiências que fomentem a aprendizagem de todos os alunos, tendo em conta, simultaneamente, as necessidades individuais. É preciso que haja um grande empenhamento e um devido uso dos recursos disponíveis, tendo em vista: a motivação dos alunos, um ajuste das aprendizagens aos seus interesses e a concretização plena do processo ensino-aprendizagem.

Assim, a educação inclusiva não deve ser vista como um evento, mas como um processo, uma meta a alcançar. Não é, de forma alguma, uma utopia desligada da realidade, sem qualquer hipótese de concretização. É preciso é saber pôr os seus princípios em prática, utilizando, devidamente, os recursos disponíveis (Costa, A.M.B., 1999).

Cabe a cada escola operar a mudança e fomentar o êxito da “escola inclusiva” a partir da sua própria cultura. Isto porque nem todas as escolas são iguais. Diz Álvaro Marchesi: *«Há escolas mais tradicionais, com uma organização mais hierárquica, em que os professores trabalham de forma individual e onde predomina a exigência académica. Outras têm uma maior experiência na educação de alunos com problemas, apresentam uma organização mais flexível e os seus professores cooperam mais para resolver os problemas. Existe ainda um terceiro tipo de escolas que se afastam dos dois modelos anteriores, na medida em que não têm nenhum projecto específico, nem nenhuma coerência interna. É a partir das condições reais de cada escola que é possível melhorar a organização interna e contribuir para criar uma cultura mais favorável para a mudança educativa»* (Rodrigues, D., 2001,p. 105).

É importante que se implemente, a nível nacional, um sistema de intervenção precoce eficaz. Se tal não acontecer, o insucesso escolar, no contexto da escola inclusiva, continuará e, possivelmente, agravar-se-á. E não poderá a elevada taxa de insucesso escolar existente no nosso país ser derivada, em parte, da falta de atendimento específico ao aluno cujas características não se enquadram no modelo de “aluno-tipo” que tantas vezes a escola teima em perpetuar?

Sabe-se, pelas avaliações até agora realizadas, *«que a integração dos alunos com necessidades educativas especiais na escola regular não está isenta de problemas e que é imprescindível realizar mudanças profundas para conseguir escolas abertas para todos»*. (Rodrigues, D., 2001,p. 95). E no contexto das mudanças, ninguém é mais importante para a melhoria da escola que um professor, uma vez que a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam (Michael Fullan, 1991).

É necessário reestruturar os saberes e as competências do professor, assentes numa valorização social e profissional em que o professor terá de ser o seu principal agente dinamizador.

São muitas as crianças e jovens a precisar de acompanhamento especial e a não o terem. É evidente que as respostas educativas para as crianças e jovens de NEE dentro da escola regular e fora dela, embora tenham vindo a aumentar, ainda se encontram muito aquém do

esperado, em muito contribuindo para esta situação a falta de recursos humanos devidamente qualificados (Correia, L.M. ,1994). São muitos os professores (como constatámos no nosso estudo empírico) que lamentam a sua falta de formação e consideram que a formação é uma condição indispensável à resolução de muitos dos problemas que surgem no quotidiano escolar.

Assim, se as novas perspectivas de integração escolar determinadas pelo Decreto-Lei 319/91, pelo Ordenamento Jurídico da Formação de Professores e pela Lei de Bases do Sistema Educativo evidenciam as crescentes responsabilidades dos professores do ensino regular na educação de alunos com NEE, convém notar que poucos são os docentes que possuem especialização nesta área. É, deste modo, importante que se dê maior atenção à formação inicial concedida aos professores do ensino regular para que os professores sejam capazes de agir adequadamente no trabalho que desempenham com alunos que apresentam necessidades educativas especiais.

A formação de professores é um assunto que deve, cada vez mais, merecer a atenção dos governantes e de todos aqueles envolvidos nas práticas educativas. É preciso reconhecer que não existe nas universidades do nosso país um sistema elaborado de formação de professores para a educação especial. Apenas as Escolas Superiores de Educação dão alguma formação inicial. O que parece haver é uma série de experiências que vieram a sistematizar-se e institucionalizar-se. Mesmo que assim não fosse, um facto a constatar é que são poucas as instituições a oferecerem formação nesta área (Sanchez, I.R., 1995).

Dados fornecidos pelo Ministério da Educação mostram que o número de docentes especializados no ensino integrado e nas escolas especiais é bastante reduzido. O número de docentes ligados ao ensino integrado, em 1991, era de 2581, estando distribuídos pelas quatro regiões do país. Apenas 25,1% destes professores possuía uma especialização. Nas escolas especiais, num total de 730, apenas existiam 3,42% de docentes especializados, o que reflecte uma quase total carência (Correia, 1990).

Segundo Luís Miranda Correia «*os cursos de formação inicial das Escolas Superiores de Educação do país deveriam incluir uma vertente em educação especial constituída por um*

mínimo de três módulos (por exemplo: Introdução à educação especial; Avaliação em educação especial; e Adaptações curriculares em educação especial) e um estágio de, pelo menos, um semestre. (...). Os programas de pós-graduação poderiam ser oferecidos pelas Escolas Superiores de Educação e pelas Universidades, devendo os mestrados e doutoramentos ser da responsabilidade exclusiva das Universidades» (Correia, 1994, pp.50-51).

A formação inicial é de todo importante, sendo uma forma oportuna de sensibilizar os futuros profissionais para a vasta diversidade de características e capacidades dos alunos. Este tipo de formação alerta também para uma prática pedagógica sistematizada e diferenciada, susceptível de ir ao encontro da heterogeneidade interindividual. Esta formação inicial deverá incluir uma vertente relacionada com necessidades educativas especiais e deverá ser uma formação de natureza teórico-prática, para que aos futuros professores seja possível relacionar a teoria (o que a legislação contempla) e a prática (como se deve actuar).

A formação contínua é, também, igualmente muito importante. É necessário que os docentes, sobretudo os que trabalham na área de educação especial, saibam dos novos conhecimentos resultantes da investigação científica e conheçam novas aplicações práticas adequadas a fim de poderem contribuir para uma melhor qualidade na educação.

Um facto constatado é que as dificuldades da maior parte dos alunos com necessidades educativas são diminuídas e colmatadas com uma actuação empenhada e oportuna do professor na escola e na sala de aula. Apenas uma minoria dos alunos precisa de uma intervenção especializada a nível educativo e/ou social, pelo que uma adequada actuação do professor nas classes regulares é fundamental (Muñiz, B.M., 1993).

Também os apoios e complementos educativos existentes permitirão aos alunos colmatar os seus problemas e as suas dificuldades. Convém que estes apoios se adequem às necessidades e características dos alunos, de forma a fomentarem o sucesso esperado. E ainda que existam orientações gerais que facilitem ou dificultem a resposta educativa para os alunos com dificuldades de aprendizagem, cada escola possui uma ampla margem de actuação para poder avançar para uma maior inclusão (Rodrigues, D., 2001). A

implementação de apoios específicos e genéricos, as turmas de Currículos Alternativos ou mesmo os cursos de Profij inserem-se, como vimos, no elenco de soluções para resolver os problemas e dificuldades de aprendizagem.

São também condições essenciais: o envolvimento efectivo dos pais nos processos de avaliação, na programação e na intervenção; o estabelecimento de um bom relacionamento profissional, ético e moral entre os professores, alunos, pessoal não docente, pais, psicólogo, equipa de ensino especial... e a realização de um conjunto de reformas pertinentes à implementação de “escolas inclusivas”.

E para que haja uma mudança deste tipo é também necessária a boa vontade dos governos, da comunidade educativa, bem como da sociedade em geral. Todos os profissionais envolvidos deverão cooperar e terão, muito possivelmente, que mudar algumas das suas atitudes e práticas. É importante que todos os educadores e professores aceitem a responsabilidade de educar todos os alunos, independentemente das suas características e problemas.

A pedagogia centrada no aluno é, assim, um princípio fundamental a ter em conta, tomando por base as suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Para que este fim seja alcançado é crucial que os professores adquiram as aptidões científicas e pedagógicas necessárias, que geralmente ultrapassam aquelas adquiridas nos seus cursos de formação inicial, que lhes permitam poder atender às necessidades de todos os alunos.

Em suma: *«ensinar supõe a capacidade de seleccionar alternativas de acção apropriadas aos contextos concretos em que se desenvolve o ensino, juntamente com a capacidade para analisar as consequências dessa mesma acção. Isto supõe uma atitude reflexiva dos professores face ao seu próprio ensino e o questionamento de aspectos gerais do ensino, geralmente assumidos como válidos»* (Pinto, 1999, p.46).

BIBLIOGRAFIA

A

- Abreu, M. V. (1998). *Cinco Ensaios sobre Motivação*. Coimbra: Livraria Almedina, pp. 79-93.
- Ainscow, M., Gordon P., Wang M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Col. Desenvolvimento Curricular na Educação Básica, 6. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – ME, pp. 13-61.
- Almeida, A. N., André, I.M & Almeida, H.N (2001). *Famílias e maus tratos às crianças em Portugal – Relatório Final*. Lisboa: Assembleia da República – Divisão de Edições, pp. 35-45.
- Arends, R. I., (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, pp. 10-18.

B

- Bairrão, J., (1998). *Subsídios para o Sistema de Educação – Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Benavente, A., (1976). *A escola na sociedade de classes. O professor primário e o insucesso escolar*. Col. Biblioteca do Educador Profissional. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bettencourt, A.P., (2000). O direito à diferença na escola. *Revista Informar*, Setembro – Dezembro

C

- Coelho, A.I.A., (2000). Experiência de Currículo Alternativo. *Revista Informar*, Setembro – Dezembro
- Coll, C. et al., (2001). *O Construtivismo na Sala de Aula – novas perspectivas para a acção pedagógica*. Coleção em foco, Porto: Asa Editores.
- Correia, L.M., (1990). Educação Especial em Portugal, *Educação Especial e Reabilitação*, 1, 4, p.60-66.

- Correia, L.M., (1994). A educação da criança com Necessidades Educativas Especiais hoje: formação de professores em Educação Especial, *Revista Portuguesa de Educação*, 7 (3). I.E.P – Universidade do Minho. Pp. 45-53.
- Correia, L.M., (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais em Classes Regulares*. Coleção Educação Especial, n.º1. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. & Torres M. A., (1990). *Avaliação Pedagógica I- Insucesso Escolar*. col. Ser Professor. Porto: Porto Editora, 4ª ed.
- Costa, A & Machado A.S, F.L., (1990). Práticas de Mudança e Investigação – conhecimento e intervenção na Escola Primária. *Crítica de Ciências Sociais*, 29
- Costa, A.M.B., (1996). A Escola Inclusiva: do Conceito à Prática, *Inovação*, 9, 151-163.
- Costa, A.M.B., (1989). “O balanço entre o III e IV Encontro de Educação Especial”. *IV Encontro Nacional de Educação Especial – Comunicações*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação, pp. 1-9.
- Costa, A.M.B., (1999). Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos. Seminários e Colóquios. Lisboa: Ed. do Cons. Nacional de Educação, M.E.

E

- Eurydice (1995). *A luta contra o insucesso escolar: um desafio para a construção europeia*. Lisboa: Departamento de programação e gestão financeira do Ministério da Educação e do Programa de educação para todos.

F

- Felgueiras, I., (1994). As crianças com necessidades educativas especiais: como as educar?, *Inovação*, 7, pp.23-35.
- Felizardo, D.M., (1994). *Combater as dificuldades de aprendizagem – actividades de apoio educativo*. Lisboa: Texto Editora, pp. 7-17.

- Fernandes, A.S. (1991). *O Insucesso escolar, A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Asa.
- Fonseca, V., (1999). *Insucesso Escolar – abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fullan, M. G., (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press and London, Cassel.

H

- Houston, H. R (Ed.) (1990). *Handbook of research in teacher education*. New York: Macmillan, pp. 423-435.

I

- Iturra, R., (1990). *A construção Social do Insucesso Escolar*. Lisboa: Ascher.

J

- Jesus, S. N. & Martins M. H., (2000). *Escola Inclusiva e Apoios Educativos*. Coleção Cadernos CRIAP. Porto: Asa Editores.
- Jesus, S. N., (1998). “Professor Generalista e Escola Inclusiva. Dois conceitos enquadrados num novo modelo de organização dos apoios educativos”. In *Ensaios em homenagem a Joaquim Ferreira Gomes*. Coimbra, distribuidora Minerva, pp. 415-420.
- Jiménez, R., (1997). *Uma Escola para Todos: a Integração Escolar*. In R. Jiménez (ed.), *Necessidades Educativas Especiais*, pp. 21-35. Lisboa: Dinalivro.

M

- Marchasi, A.; Martin, E., (1990). “Del lenguaje del transtorno a las necesidades educativas especiales”. In A. Marchasi, C. Coll & J.Palacios (eds.), *Desarrollo Psicológico e Educación III*. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid: Editorial Alianza.

- Martins, A., (1991). *“Insucesso Escolar e apoio sócio-educativo”* in Cadernos de Análise Sócio-Organizacional da Educação, n.º 4, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, A. M., (1993). *“A problemática da Juventude em Portugal e as funções da escola enquanto instituição”* in Cadernos de Análise Sócio-Organizacional da Educação, n.º 6. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Medeiros, M. T. P., (1993). *Insucesso Escolar e a clínica do desenvolvimento*. Ponta Delgada.
- Meneses, M. E. F., (2000). Encontro sobre Currículos Alternativos. *Revista Informar*, Setembro – Dezembro.
- Mesquita, M. H., & Rodrigues, D., (1994). Estrutura e Conteúdos a Formação de Professores em Necessidades Educativas Especiais, *Revista Portuguesa de Educação*, 7 (3). I.E.P - Universidade do Minho, pp. 55-72
- Ministério da Educação – GEP (1990). *Abandono Escolar*. GEP Educação, Série B. Lisboa: M.E.
- Ministério da Educação – GEP (1992). *Insucesso e Abandono Escolar*. GEP Educação, Biblioteca de apoio à reforma do sistema educativo, 22. Lisboa: M.E.
- Ministério da Educação - PEPT (1995). *Caracterização regional dos factores de abandono escolar nos 2º e 3º ciclos do ensino básico – estudo de actualização*. Programa de Educação para Todos (PEPT), Lisboa: M.E.
- Ministério da Educação (1997). *Currículos Alternativos no ensino básico, guia prático*. Departamento da Educação Básica, Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Morgado, J., (2001). *A Relação Pedagógica- diferenciação e inclusão*. Coleção Ensinar e Aprender, n.º 13. Lisboa: Editorial Presença, 2ª ed.
- Muñiz, B. M. (1993) *A família e o insucesso escolar*. Coleção Crescer, 6. Porto: Porto Editora.

N

- Nielsen, L. B., (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula - um guia para Professores*. Coleção Educação Especial, n.º 3. Porto: Porto Editora.

P

- Pelsser, R., (1989). *Manuel de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. Québec: Gaetan Morin, pp. 198-199.
- Pinto, A.L. (1999). *A formação de professores na perspectiva da multiculturalidade: análise das necessidades formativas*. Dissertação de Mestrado. Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Pires, E.L., (1988). A Massificação Escolar. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho, pp. 27-43.
- Ponceano, G., (2000). Currículos Alternativos e a falta de auto-estima. *Revista Informar*, Setembro – Dezembro.
- Porter, G., (1994). “Organização das Escolas: Conseguir o Acesso e a Qualidade através da Inclusão”. Comunicação apresentada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca.

R

- Rakotomalala, P. & Khoi T., (1976). *A Educação no meio rural*. Editores Moraes, p.103.
- Rangel, A., (1994). *Insucesso Escolar*. Col. Horizontes Pedagógicos, 19. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rodrigues, D. (org.) (2001). *Educação e Diferença – valores e práticas para uma Educação Inclusiva*. Coleção Educação Especial, 7. Porto: Porto Editora.

S

- Sanches, I. R., (1995). *Professores de Educação Especial – da formação às práticas educativas*. Coleção Escola e Saberes, 7. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. R., (1996). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no quotidiano do professor*. Coleção Educação, n.º11. Porto: Porto Editora.

- Simões, C. M., (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Col. Unid. Investigação construção do conhecimento pedagógico nos sistemas de formação. Aveiro: Edições João J. Magalhães - Universidade de Aveiro.
- Sousa, L., (1998). *Crianças (com)fundidas entre Escola e a Família. Uma perspectiva sistémica para alunos com necessidades educativas especiais*. Coleção CIDIne, vol. 6. Porto: Porto Editora.
- Stainback, W.;Stainback, S., (1988). "Educating students with severe disabilities in regular classes", *Teaching Exceptional Children*, 21, 16-19.

I

- Tavares, J., (1993). *Dimensão pessoal e interpessoal na formação*. Col. CIDIne. Aveiro: Universidade de Aveiro.

U

- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Unesco (1994). *Necessidades Educativas Especiais, Inovação*, 1, (7). Lisboa.

V

- Vala, J. (1986), *Análise de Conteúdo*, in Silva, A. S. & Pinto J. M., *Metodologia das Ciências Sociais*, Edições Afrontamento, 7ªed., pp. 101 a 126.
- Valentim, J. P. (1997). *Escola, Igualdade e Diferença*. Porto: Editores Campo das Letras.
- Veiga, L., Dias H., Lopes A. & Silva N., (2000). *Crianças com Necessidades Educativas Especiais – ideias sobre conceitos de ciências*. Col. Aula Prática. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1ª ed.

W

- Warnock, M. (1978). *Special Education Needs*, Reporto of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People, Her Majesty's Stationery Office, London.

Internet:

Site:

- <http://www.educare.pt>

Legislação consultada:

- Portaria n.º 62/2001 de 25 de Outubro da Secretaria Regional da Educação e da Cultura dos Açores.
- Despacho Normativo n.º 30/2001 de 19 de Julho (Avaliação).
- Portaria n.º 31/2001 de 15 de Junho (Regulamento de Criação e Funcionamento de Programas de Apoio Educativo) – Substitui a portaria 63/98.
- Despacho Normativo n.º 24/2001 de 26 de Abril de 2001 (I Série, n.º 17).
- Decreto Lei 6/2001, de 18 de Janeiro.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 1/2000 (13-01-2000). *Diário da República, I Série B*, n.º 10.
- Portaria n.º 63/98 de 3 de Setembro (Regulamento do Apoio Pedagógico Acrescido na Região Autónoma dos Açores).
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 75/98 (2-7-1998). *Diário da República, I Série B*, n.º 150.
- Despacho Normativo n.º 156/98 de 18 de Junho (aplicação na Região Autónoma dos Açores dos princípios de flexibilidade curricular contidos no despacho 22/SEEI/ 96 de 19 de Junho).
- Despacho Normativo n.º 245/97 de 18 de Dezembro (Regulamento do Profij – Vertente Aprendizagem).
- Resolução n.º 216/97 de 13 de Novembro (Programa Formativo de Inserção de Jovens – Profij).
- Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, (D.R., II Série, n.º 149).

- Despacho n.º 22/SEEI/96 de 20.04.96 (D.R., II Série, n.º140, de 19.06.96) - Regulamenta a criação de turmas de Currículo Alternativo no ensino básico.
- Despacho n.º 40/ME/94 (Introduz alterações ao Despacho 178-A/93 de 30 de Julho).
- Decreto Lei n.º 301/93 de 31 de Agosto (Cumprimento da Escolaridade Obrigatória).
- Despacho n.º 178-A/93 de 30 de Julho (Reorganiza o quadro normativo respeitante às actividades e medidas de apoio pedagógico).
- Decreto Lei n.º 319/91, de 23/08 – (Integração de alunos com Necessidades Educativas Especiais).
- Despacho n.º 173/ME/91 de 23 de Outubro.
- Decreto Lei n.º 46/86, de 14/10 – Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República, I Série.*

ANEXOS

Anexo I

Guião da Entrevista

Nome: _____ Idade: _____	
Habilitações Académicas: _____	
Há quantos anos lecciona: _____	É professor do QND/QZP ou Contratado?
Efectuou estágio? _____	Há quantos anos? _____
Escola onde actualmente lecciona: _____	Disciplinas que lecciona: _____ Níveis: _____

1. Escola Inclusiva – Considera que todas as crianças deverão ser inseridas no ensino escolar regular, mesmo que as suas características físicas, sociais, linguísticas ... as diferenciem das outras crianças? Sim ou Não

- Se respondeu que *sim*, enumere as vantagens que a escola inclusiva tem para si.
- Se respondeu que *não*, enumere os aspectos negativos e as limitações da escola inclusiva.

2. Enquanto professor, nas suas classes irá encontrar uma população discente cada vez mais heterogénea, uma população que engloba cada vez mais alunos com NEE. Sente-se preparado para responder às necessidades destes alunos com várias e diferentes necessidades educativas especiais, muitas vezes integrados em turmas numerosas? Sim ou Não

- Justifique.

3. Possui formação na área de NEE? Sim ou Não

3.1 Se *sim*, que tipo de formação?

3.1.1 Tem recebido formação contínua?

3.2 Se *não*, acha, pela experiência que tem, que essa formação é de todo importante?

4. Este ano lectivo que necessidades educativas têm os alunos com que trabalha? Descreva, sucintamente, o tipo de alunos com que trabalha.

5. A educação dos alunos, especialmente os de NEE, representa um esforço em equipa, marcado pela partilha e cooperação. Que elementos constitui a equipa com que habitualmente trabalha?

5.1 E esse trabalho em equipa tem sido produtivo?

6. Tem a preocupação de preparar material/estratégias diversificadas (isto é, de fazer as devidas alterações curriculares –PEI) para cada aluno, ou melhor, para cada caso de NEE? Sim ou Não

6.1 Que estratégias costumam ter resultados mais eficazes?

7. Em turmas heterogéneas, quando os alunos trabalham de forma cooperativa, tendem a mostrar reconhecimento e a encorajar os colegas com problemas e dificuldades? Ou pelo contrário, rotulam esses colegas e desprezam-nos?

8. De que forma aprendem melhor: com um *trabalho individualizado* (com o devido apoio do professor) ou em *trabalho de grupo* (grupos heterogêneos a nível de capacidade sócio-cognitiva)?
9. Os pais dos alunos com que trabalha têm sido envolvidos no processo educativo dos seus educandos? De que forma?
10. Quais são as principais dificuldades e limitações que encontra no tratamento de alunos com dificuldades e NEE?
11. Lida com quantos alunos que têm problemas/ dificuldades e NEE? Consegue dar a esses alunos o apoio individualizado que os mesmos necessitam?
12. Como avalia o trabalho que tem desenvolvido com esses alunos? Enumere aspectos positivos e negativos.
13. Futuramente pretende continuar a trabalhar com esse tipo de alunos? Justifique.
14. A escola onde trabalha oferece condições de trabalho (suficientes recursos humanos e materiais)?
15. Que opinião tem sobre os cursos de Profij (Níveis I e II), comparando com os Currículos Alternativos?
 - 15.1 Enumere vantagens e inconvenientes dos dois.
16. Como reagem os alunos e os respectivos encarregados de educação quando se lhes informa que devido às dificuldades manifestadas pelo educando, o melhor é inseri-lo numa turma de Currículos Alternativos ou no Profij? Aceitam?
 - 16.1 O que preferem?
17. A lei inclui um conjunto de requisitos que visam proteger os alunos e assegurar que as práticas de avaliação sejam justas, imparciais e não discriminatórias. Como avalia, geralmente, os alunos que têm problemas/dificuldades e necessidades educativas especiais? Diversifica o tipo de avaliação que faz, tendo em conta as dificuldades e limitações de cada aluno? Faz uma avaliação multidimensional (tendo em conta o funcionamento intelectual, o comportamento do aluno e a sua respectiva realização escolar)?

Muito obrigado/a pela sua colaboração!