

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PORTUGUESA: PERCEÇÃO DOS  
ALUNOS DO 10º ANO ESCOLARIDADE EM RELAÇÃO AOS SEUS PARES  
DEFICIENTES**

**INCLUSIVE EDUCATION POLICY: LACK OF 10<sup>TH</sup> GRADE EDUCATION  
COMPARED TO THEIR PEERS WITH DISABILITIES**

**Ernesto Candeias Martins**

Doutor com título académico de Agregação, pertencente ao Instituto Politécnico de Castelo Branco (Portugal) e como investigador integrado ao CeiED da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia de Lisboa.

[ernesto@ipcb.pt](mailto:ernesto@ipcb.pt)

**Resumo:** Pretendemos abordar a política de inclusão dos alunos de necessidades educativas especiais (NEE) na base das perceções dos alunos ditos normais sobre os seus ‘pares’ deficientes. Norteamo-nos pelos seguintes objetivos: compreender como os alunos normais aceitam e percecionam os seus pares com NEE; conheceras respostas socioeducativas dos professores e da escola às NEE. Trata-se de um estudo de caso, de índole exploratório, analítico e descritivo, realizado em 2015, com alunos do 10.º ano de escolaridade, no Agrupamento de Escolas da raia portuguesa. Aplicámos as seguintes técnicas de recolha de dados: questionário aos alunos; entrevistas aos professores; observação documental e participante; notas de campo. Adotámos no tratamento de dados a triangulação. Os resultados confirmaram a boa relação entre escola inclusiva e pedagogia diferenciada, a convivência e relações interpessoais entre

alunos. Houve integração normal dos alunos diferentes nos contextos da escola e sala de aula, reconhecendo-se a necessidade de mais apoios especializados e de orientação.

**Palavras-chave:** educação inclusiva; necessidades educativas especiais; pedagogia diferenciada; alunos deficientes; apoios educativos.

**Abstract:** We intend to address the inclusion policy the students of special educational needs (NEE) in the base of the perceptions of the so-called normal students about their 'pairs'. Are objective: understand how the normal students accept and perceptions their peers with NEE; meet the educational responses of teachers and school at NEE. This is a case study of exploratory nature, analytical and descriptive, accomplished in 2015 with students of the 10th year of schooling, in the Grouping of Schools in the streak. Applied techniques were: questionnaire to students; interviews teachers; documentary observation and participant; field notes; data processing for data triangulation. The results confirmed the good relationship between inclusive school and differentiated pedagogy and coexistence and interpersonal relations among students. There is a normal integration of different students in school contexts and the classroom, acknowledging the need for more specialized support and guidance.

**Keywords:** inclusive education; special educational needs; differentiated pedagogy; disabled students; educational support.

### Questões Introdutórias

**E** stamos numa época em que a inclusão continua a ser tema de constantes debates no sentido de uma escola *‘de todos e para todos’*, segundo a Declaração de Salamanca de 1994, implementando-se medidas, de modo que a *‘educação para a diversidade tem de estar presente em todo o currículo e em todo o ambiente escolar’* (MARCHESI, 2001, p. 103). A educação inclusiva impôs um novo conceito de educação especial, opondo-se aos atritos de políticas e práticas de exclusão. Nessa construção da escola inclusiva e tendo em conta os seus contextos socioculturais gerou-

se dinâmicas de integração educativa, valorizando-se a diversidade e as diferenças, na base de uma cultura colaborativa, promotora de estratégias participativas na resolução de necessidades dos alunos que obriga os professores a modificar as suas intervenções para responderem a essas necessidades e processos (AINSCOW, 2006, p. 13-45; CORREIA, 2003, p. 11-29).

Formulámos o seguinte problema de estudo: Que percepções ou representações têm os alunos ditos normais do 10.º ano escolaridade, no Agrupamento de Escolas José Silvestre Ribeiro, na raia portuguesa (AEJSR - Idanha-a-Nova), sobre a inclusão, a aprendizagem e as medidas educativas escolares relativas aos seus ‘pares’ com NEE?

O problema ancorou-se nos seguintes objetivos: Analisar a política de inclusão e educação especial em Portugal; Compreender como os alunos normais aceitam os seus pares com NEE; Conhecer as respostas socioeducativas dos professores e da escola aos alunos com NEE.

O quadro teórico-conceitual assentou na educação e escola inclusiva portuguesa (CORREIA, 2003, 2008; MARCHESI, 2001; PEREIRA, 2008; RODRIGUES, 2000), na caracterização do adolescente em idade escolar, nas perspetivas de Freud, Erickson (1976), Piaget e Köhlberg (PAPALIA et al, 2001; SPRINTHALL & COLLINS, 2003) e, ainda na percepção e/ou relações (afeto entre pares) dos alunos sobre a inclusão escolar dos seus pares com NEE (com ou sem deficiência) (SIMON, 2000).

É um estudo de metodologia mista (quantitativo e qualitativo), de índole exploratório, analítico e descritivo, realizado em 2015, com uma amostra N=36 alunos do 10.º ano de escolaridade e N=10 professores do AEJRS. Este Agrupamento de Escolas estabeleceu com o Ministério da Educação um Contrato Programa (TEIP =

Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, criados pelo Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto) aplicando medidas de apoio a problemas existentes (abandono, baixo rendimento escolar, desmotivação, falta expectativas, indisciplina). Utilizámos como técnicas de recolha de dados: questionário e observação participante aos alunos; entrevistas aos professores; observação documental e notas de campo. O tratamento estatístico e a triangulação foi a base da análise de dados.

### **1.-Enquadramento teórico-concetual: educar na diversidade**

Para compreendermos melhor os propósitos do estudo constituímos três pontos de abordagem referentes às políticas de inclusão das crianças NEE, à educação inclusiva como educação de qualidade e às características dos adolescentes, relativo à perceção aos seus pares deficientes.

#### **1.1.-As políticas de inclusão e educação especial em Portugal**

Em Portugal deu-se um avanço legislativo de coordenação de políticas e medidas organizativas com a publicação Dec. Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro e Dec. Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. Este último diploma constituiu o pilar da integração escolar, defendendo a ‘*Escola para Todos*’, na base dos princípios da legislação americana relativo ao envolvimento da família, ao papel na orientação dos filhos e da sua educação. Esse diploma de 1991 e, posteriormente o Dec. Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, este ainda vigente, refletem a sensibilidade pela prática da integração, alterações e adaptações curriculares (projeto educativo individual), avaliação, frequência, etc. Reconheceu-se que a inclusão e a participação são essenciais à dignidade humana e ao

exercício dos direitos. Cabe às escolas disporem de meios eficazes para promoverem uma pedagogia diferenciada.

Foi o diploma de 1991, baseado em critérios pedagógicos, que introduziu o conceito NEE propondo a descategorização e privilegiando a integração do aluno com NEE na escola, proclamando o direito à educação gratuita e de qualidade e introduziu o termo ‘Meio Menos Restritivo Possível’ que se traduzia na premissa de que a criança com NEE deve ser educada com as outras crianças nas escolas de ensino regular. Posteriormente, o diploma de 2008, revogou aquele diploma ao redefinindo a NEE e os seus objetivos, organizando os apoios especializados no âmbito da educação especial e contemplando adaptações curriculares individuais (art.º 16º). Ou seja, centraliza-se nos alunos NEE de caráter prolongado, avaliando-os por referência à ‘Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde’, no contexto da educação especial (RODRIGUES, 2000). O aparecimento do modelo social sobre o clínico levou o Ministério a apresentar aquela escala como um novo paradigma de avaliação das NEE. Para determinar quais as crianças necessitadas de atendimento especial exige-se a ‘referenciação’ (aos órgãos de gestão da escola) e uma validação (Dept.º educação especial e serviço técnico-pedagógico de apoio) dessas crianças (art.º 5º). Propõe-se, assim o desenvolvimento de um trabalho conjunto entre educação regular e educação especial no contexto da escola inclusiva (apoios educativos). Este normativo está atualmente em remodelação.

## **1.2.-Referentes da educação inclusiva e educação de qualidade**

No contexto internacional publicaram-se vários documentos que cimentaram o princípio da escola inclusiva, reconfigurando todo o sistema de ensino e a ação dos seus intervenientes tendo em vista uma escola que responda da melhor forma a todos os alunos e contribua a uma sociedade solidária e inclusiva (CORREIA, 2008, p.10-25; JESUS & MARTINS, 2000, p. 55-64; SERRA, 2005, p. 33-38). De facto, a inclusão dos alunos na vida escolar é uma forma de prática emancipadora, em que a construção social vai para além da escola. Só um sistema educativo que inclua as diferenças, eduque na diversidade e seja para todos é capaz de prevenir as desigualdades e favorecer a tolerância e inclusão (CRANE, 2005, p. 42-43).

Cabe à escola a responsabilidade de criar condições à viabilização do processo de aprendizagem de cada um dos seus alunos (sucesso) acoplada à sua comunidade educativa e aos seus normativos. O fato da inclusão ser uma questão recorrente não significa que se tenha tornado numa *práxis* real, embora as utopias discursivas e uma certa “*ortodoxia da inclusão*” possam fazê-la crer, sem ter em conta que é necessário precisar o conceito e as transformações que origina (CORREIA, 2008, p. 19-26). Torna-se necessário dar forma e ação aos valores da escola inclusiva indo mais além da mera colocação do aluno na escola regular, integrando toda uma dinâmica subjacente, que se norteia por princípios inclusivos e de um *continuum* educacional, que não pressupõe a inclusão total e parcial numa turma regular, pois se a escola regular muda, devem mudar, igualmente, os recursos humanos – tornando-se estes mais cada vez mais especializados – e materiais, assentando numa organização diferenciada de aprendizagem. Deve-se garantir aos intervenientes educativos (famílias, alunos) a mesma qualidade oferecida pela escola especial, mas com uma ecologia mais rica e diversificada. Interessa perceber que a noção de igualdade, como princípio de civilidade e como fundamento de direitos, é diametralmente oposta à ideia de igualdade como homogeneização e não reconhecimento de identidades, culturas ou necessidades

específicas (VEIGA et al. 2000, p. 64-72). A escola inclusiva constitui uma resposta adequada para os alunos com NEE e potencialmente melhor para todos os alunos da escola (VERDUGO & RODRIGUEZ-AGUILELLA, 2008, p. 7-11).

### **1.3.-O adolescente em idade escolar e integração no grupo e entre os seus pares**

Sabemos que o período da adolescência se pauta por características especiais em função das épocas e do ambiente cultural, social e económico (BURSTEIN, 2004, p. 114). É entre os 14 e 18 anos que os adolescentes sofrem um grande conjunto de modificações enquanto seres em desenvolvimento a nível cognitivo e socio-afetivo-emocional. Erickson (1976) fala de “*revolução fisiológica*” acrescida da procura de identidade, pois os adolescentes não só parecem diferentes das crianças mais novas como pensam de forma diferente, daí, segundo Freud que “*o papel da socialização na adolescência consiste em orientar pulsões instintivas para formas comportamentais socialmente aceitáveis*” (SPRINTHALL & COLLINS, 2003, p.17).

Para Erickson (1976), os jovens dos 13 aos 18 anos, passam pela crise da identidade versus ‘confusão de papel’. É o momento em que a infância acaba e preocupam-se com opiniões alheias, estando dispostos a instituir ídolos e ideais duradouros. O adolescente desempenha e experimenta vários papéis de entre os muitos que se lhe oferecem (sobretudo no seio do grupo de iguais entre os quais se revê). É neste contexto que o seu *ego*, tenta estabelecer um sentido de coerência no *self*, se pergunta sobre quem é como pessoa, o que vale, qual a impressão que causa nos outros, etc. Assim estabelece aos poucos aquilo que é ou quer ser, e aquilo que não é e em que não se revê; aquilo de que gosta e de que não gosta.

Aparece nesta fase os pré-conceitos, devido à projeção da própria imagem no ego do outro; e quando essa projeção é diferente ocorrem conflitos. A mente do adolescente divide-se entre a moral aprendida em criança e a ética a ser desenvolvida no adulto (ideologia). Segundo os estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget, os jovens em idade escolar, situam-se no ‘*Estádio Operatório Formal*’ (PAPALIA et al., 2001), vão deixando o domínio do concreto para passar às representações abstratas. É nesta fase que desenvolvem a sua própria identidade, podendo haver, neste período problemas existenciais e dúvidas entre o certo e o errado. Ou seja, manifestam outros interesses e ideais que defendem segundo os seus próprios valores e naquilo que acreditam (SANCHES & TEODORO, 2006, p. 76). Há certas limitações à teoria de Piaget, na medida em que o raciocínio formal não esgota o pensamento maturo e exclui a linguagem discursiva das ciências humanas. Os adolescentes podem resolver problemas complexos e imaginar ideias, mas, por exemplo, manifestam comportamentos típicos e atitudes que podem provir de aventuras inexperientes, no pensamento abstrato.

No que se refere ao desenvolvimento moral, embora não constitua o escopo deste estudo exploratório sobre a inclusão e os pares, a abordagem deste aspeto permite-nos ter uma ideia de como os jovens julgam os seus pares e as suas atitudes. Para Piaget há dois estádios para o desenvolvimento moral: estágio da moralidade heterónoma (de coação) e estágio da moralidade autónoma (de cooperação). A idade em que os julgamentos típicos destes estádios se manifestam não é rígida, isto é, pode acontecer em qualquer idade, no entanto, a sequência é sempre a mesma (PAPALIA et al., 2001): primeiro a moralidade heterónoma, que se caracteriza pelos juízos rígidos e simplistas; segundo a moralidade autónoma caracterizada por juízos flexíveis e ténues, podendo ocorrer a formulação de um código moral pessoal.

Para Kohlberg, o raciocínio moral (níveis) está enraizado no desenvolvimento do sentido de justiça ocorrendo em três níveis (SPRINTHALL & COLLINS, 2003): moralidade pré convencional, na qual o controle é externo e as regras são obedecidas com o intuito de se ser premiado ou de evitar o castigo; moralidade convencional, na qual os padrões das figuras investidas de autoridade são interiorizadas; moralidade pós convencional, na qual indivíduo segue princípios morais internamente sustentados, por exemplo: é capaz de decidir entre padrões morais e conflituosos. A família contribui o atingir dos níveis mais avançados do julgamento moral. Os estádios de Kohlberg, e dependendo do ponto em que cada adolescente se encontra, ajuda-nos a perceber a forma como eles olham para os outros e como elaboram os seus juízos em relação ao que os rodeia (MARCHESI, 2001). Ao olhar para os seus pares diferentes, o adolescente julga tendo em conta o seu estágio de desenvolvimento moral, produzindo uma modificação da sua opinião e aceitação quando se dá a passagem cognitiva para estágio seguinte.

Por outro lado, a socialização como um processo de aquisição de padrões de cultura e de pensamento, são normas e papéis próprios relativos aos nossos grupos de pertença. Este papel cabe à escola que não instiga somente à relação com o saber, exercendo funções de socialização secundária, em que o jovem adapta-se a um novo normativo, estatutos e papéis, integrando-se como um todo, diferente dos outros, dependendo, contudo, dos constrangimentos sociais, mas também biológicos. Nessa idade e em meio escolar, o grupo funciona como substituto da dependência intrafamiliar. É, pois, no grupo que as emoções indizíveis dão lugar à experiência emocional, onde a manifestação de sentimentos facilita a sua compreensão e clarificação, na medida em que estão com outros que passam pelas mesmas mudanças.

Na perspectiva psicossocial de Erickson (1976, p. 54-73) existem três processos que orientam o jovem: os processos inerentes ao organismo, a organização da experiência no ego individual e o processo social/desempenho de papéis. Estes processos asseguram um sentimento de individuação e identidades coerentes. Resulta desta ideia que a interação do jovem com os seus pares é parte intrínseca e fundamental em todo o processo de desenvolvimento.

## 2.- Metodologia

Trata-se de um estudo de caso exploratório e descritivo, de metodologia mista (quantitativa e qualitativa), realizado no 1.º trimestre de 2015, utilizando as técnicas de recolha de dados: questionário aos alunos; entrevistas semiestruturadas a professores; observação documental (dossiê de turma); observações participantes; notas de campo. A amostra N=36 alunos (M=18; F=18) pertenciam a duas turmas do 10.º ano de escolaridade do AEJRS, com idades entre 15 e 17 anos (70%=16 anos; 25%= 15 anos; 6%=17 anos), as quais incluíam 5 alunos com deficiência, que não foram submetidos ao estudo. O questionário continha 15 itens de resposta fechada (Escala tipo Likert de ‘*muito triste*’ a ‘*muito feliz*’, que traduz uma gradação de sentimentos) e alguns de resposta aberta, de forma a avaliar as perceções e a relação dos pares com jovens com deficiência, teve o parecer de validação de 3 juízes especialistas, sendo submetido em pré-teste, com um grupo restrito de cinco jovens, da mesma faixa etária da amostra e a frequentar o mesmo nível de ensino em outro agrupamento. Da análise preliminar verificamos que o instrumento era fiável para replicar ao universo do estudo, na medida em que todos os sujeitos colaboraram na sua realização e os resultados foram congruentes com as expectativas concetuais e objetivos.

Em relação à entrevista semiestruturada, com 10 questões foi aplicada a N=10 professores (M=2; F=8) do ensino regular e de apoio a alunos NEE do referido agrupamento (designados por PE seguido do número), de nomeação definitiva no quadro local, com uma média de idades de 51 anos (parâmetro entre 33 anos a 56 anos) e uma média de 27 anos de serviço, responderam ao guião. Seguimos todas as normas éticas e legais de protocolo e aplicação, garantindo o anonimato e confidencialidade dos respondentes e entrevistados.

## 2.1 Análise e interpretação dos dados do questionário aos alunos

Na avaliação da fidelidade da escala obtivemos coeficientes Alfa de Cronbach superiores a 0,85, sendo que o total de itens analisados apresentam um coeficiente de Alfa de Cronbach de 0,893. Nas Tabelas 1, 2 e 3 apresentamos os resultados dos itens do questionário (resposta nominal: 1, 2, 3 e de 11 a 15; escala de Likert itens 4 a 10).

**Tabela 1-Questionário: Resultados dos Itens 1 a 3 e do 11 ao 15 (Escala nominal)**

Questão	Respostas ao questionário (%)	
	Sim	Não
1. Tens crianças/jovens diferentes na família?	33,3	66,7
2. É a primeira vez que tens colegas diferentes na turma?	66,7	33,3
3. Conheces crianças/jovens diferentes (fora da escola)?	66,7	33,3
11. Na tua opinião as crianças/jovens diferentes deveriam estar na mesma escola que os outros? Porquê?	100,0	0,0
12. Achas que os teus pais gostam que haja aluno diferentes na sala de aula?	100,0	0,0
13. Achas que os professores se preocupam em fazê-los sentirem-se bem?	100,0	0,0
14. Alguma vez te perguntaram o que sentias sobre os colegas diferentes na escola?	0,0	100,0
15. Achas que seria importante haver acções de sensibilização para este tema?	100,0	0,0

Fonte: elaboração do autor

**Tabela 1-Questionário: Resultados estatísticos dos itens 4 a 10 (Escala de Likert)**

Questão	Respostas ao questionário (%)				
	Muito Feliz 1	Contente 2	Nem contente/ Nem triste 3	Triste 4	Muito, muito triste 5
4. Como é que te sentes em relação aos colegas “diferentes” que estudam cá na escola?	0,0	33,3	66,7	0,0	0,0
5. Se fosses uma dessas crianças ou jovens “especiais” como te sentirias na tua sala de aula? Porquê?	0,0	33,3	0,0	66,7	0,0
6. Como te sentes quando o teu colega diferente vem para a tua sala?*	33,3	0,0	66,7	0,0	0,0
7. Se tivesses mais colegas diferentes como te sentirias na tua turma?	0,0	66,7	33,3	0,0	0,0
8. E se um dos teus colegas diferentes quisesse ser o teu melhor amigo como te sentirias?	66,7	33,3	0,0	0,0	0,0
9. Como te sentirias se tivesses como colega de carteira um aluno diferente?	33,3	0,0	66,7	0,0	0,0
10. Como te sentirias se o professor te pedisse para ajudar o teu colega nas tarefas que ele lhe pede para fazer?	33,3	66,7	0,0	0,0	0,0

Fonte: elaboração do autor

**Tabela 3- Questionário: Média, D.P., E.P.M. e Alfa de Cronbach dos itens 4 a 10**

Questão	Média	Desvio padrão	Erro Padrão Média	Alfa de Cronbach
4. Como é que te sentes em relação aos colegas “diferentes” que estudam cá na escola?	2,67	0,577	0,333	0,869
5. Se fosses uma dessas crianças ou jovens “especiais” como te sentirias na tua sala de aula? Porquê?	3,33	1,155	0,667	0,857
6. Como te sentes quando o teu colega diferente vem para a tua sala?*	2,33	1,155	0,667	0,857
7. Se tivesses mais colegas diferentes como te sentirias na tua turma?	2,33	0,577	0,333	0,884
8. E se um dos teus colegas diferentes quisesse ser o teu melhor amigo como te sentirias?	1,33	0,577	0,333	0,884
9. Como te sentirias se tivesses como colega de carteira um aluno diferente?	2,33	1,155	0,667	0,857
10. Como te sentirias se o professor te pedisse para ajudar o teu colega nas tarefas que ele lhe pede para fazer?	1,67	0,577	0,333	0,869

Fonte: elaboração do autor.

A análise às respostas abertas dos itens 5, 11 e 15 (*‘Porquês’*) e às questões 16 e 17 do questionário utilizámos a análise de conteúdo, estabelecendo as categorias à *posteriori*.

**Item 5.** *Se fosses um desses jovens como te sentirias na sala de aula? Porquê?*

50% revelam receio da exclusão face à diferença; 25% sentem apreensão perante uma possível discriminação; e os outros 25% encaram de forma positiva a diferença.

**Item 11.** *Na tua opinião as crianças/jovens diferentes deveriam estar na mesma escola que os outros? Porquê?*

\*-56% responderam negativamente, dos quais 25,5% afirmaram que os alunos NEE deveriam estar numa escola/aula própria, mas não justificam a sua escolha; 12,5% consideram que esses alunos requerem cuidados e condições específicas na escola/aula própria; 12,5% referem-se às reações dos outros para justificarem a sua opção e 5,5% justificam a sua integração em escolas próprias tendo em consideração as limitações na aprendizagem.

\*-44% (fr=16) responderam afirmativamente, dos quais 19% consideram que este é o espaço ideal para promover positivamente as relações e interação com os outros diferentes (aula regular); 12,5% consideram que a escola é um espaço que pertence a todos por direito; 12,5% consideram que a escola é um local de interação e cooperação.

**Item 15:** *Consideras importante haver ações de sensibilização para este tema da inclusão? De que tipo?*

\*-86% responderam afirmativamente e 14% negativamente. Dos que opinaram ‘Sim’: 44% assinalaram a opção conversas informais; 31% optaram por assinalar a

assembleia de turma; 13% selecionaram a opção dramatizações, conversas, assembleias de turma e leitura de obras relacionadas com a inclusão e exclusão.

☐ **Item 16:** *Na tua opinião como a sociedade deveria ajudar os jovens NEE?*

\*-34% referem os valores da solidariedade e interajuda como forma de auxílio; 22% revelam preocupações com o futuro e independência desses jovens considerando que lhes deviam ser dadas condições de emprego; 22% consideram que deveriam criar-se espaços próprios de forma a melhorar o seu desenvolvimento; 5,5% tendem a admitir que poderiam ser dados mais apoios/condições materiais e físicas ao nível dos transportes e educação; 5,5% propõem o desenvolvimento de atividades de sensibilização; 5,5% opinam dar mais apoio aos pais/família; 5,5% propõem formas de auxílio diversas.

☐ **Item 17:** *Como preparar as pessoas na sociedade para auxiliar os indivíduos com deficiência?*

\*-44% referem-se os valores e atitudes da cooperação, partilha e aceitação como forma de auxílio; 31% consideram que poderiam ser realizadas ações de formação à comunidade; 25% referem-se apenas à melhoria das condições de acesso e mobilidade.

Os resultados são de algum modo reveladores da perceção e relação dos pares com jovens diferentes ou NEE. A maioria dos alunos da amostra confirmam ainda: não terem crianças/jovens diferentes na família; já tiveram ou têm colegas diferentes na turma; conhecem crianças/jovens diferentes fora da escola, o que indica que todos têm e/ou tiveram algum contato com a problemática da deficiência. De facto, 75% dos alunos (fr=27) revelam alguma normalidade face à presença de crianças/jovens diferentes na escola/sala de aula, mantendo esta atitude na possibilidade da turma integrar mais alunos com NEE. Os restantes 25% (fr=9) revelam sentimentos positivos relativamente à deficiência e NEE, não havendo sentimentos negativos. Segundo Erickson (1976) esta indiferença poderá estar associada ao facto do adolescente se

encontrar num estágio moratória psicossocial caracterizado pelo aparecimento de pré-conceitos, devido à projeção da sua própria imagem no *ego* do outro. Quando essa projeção é diferente ocorrem conflitos. A mente do adolescente divide-se entre a moral aprendida e a ética a ser desenvolvida.

Por outro lado, 20 jovens não revelaram qualquer tipo de sentimento perante a possibilidade de um jovem ‘diferente’ ou com ‘deficiência’ querer ser seu amigo ou ser seu colega de carteira. Os restantes 16 jovens demonstram sentimentos positivos perante esta possibilidade, revelando-se portanto receptivos à criação de laços de amizade e acolhendo com agrado a possibilidade de partilharem a sua carteira com estes colegas. Em relação à ajuda ao colega NEE por solicitação de um professor, 50% dos adolescentes manifestaram sentimentos positivos, mostrando disponibilidade e vontade de ajudar, enquanto os restantes manifestaram alguma indiferença. Quando é solicitado a estes jovens para se projetarem no seu colega diferente verifica-se uma consonância entre a manifestação e a verbalização de sentimentos. Há uma dispersão de respostas no que se refere à ‘*manifestação de sentimentos*’, o que de alguma forma pode ser revelador da dificuldade em reagir positivamente quando a deficiência é projetada na primeira pessoa.

Além disso, 75% dos alunos revelaram receio face à exclusão e discriminação por parte dos outros, sendo que os restantes parecem aceitar a diferença. A aceitação do outro não pode basear-se em sentimentos paternalistas, já que esta atitude significa que o outro está a ser percebido sob prisma da inferioridade, devido às suas diferenças. O ‘outro’ tem de ser percebido num plano de igualdade, onde as características, embora diferentes não o diminuam, apenas o diferenciam tornando-o um indivíduo único e irrepetível. A igualdade, no contexto de uma relação, tem a ver

como respeitamos e valorizamos as outras pessoas e as contribuições que elas fazem, em não levarmos a mal as coisas que elas não conseguem fazer (PEREIRA, 2008, p.131-146).

Houve 17 jovens que revelaram receptividade à inclusão de crianças/jovens deficientes na escola, justificando-se que a escola é “*de todos e para todos*” sendo o espaço promotor de relações e interações no qual devem imperar valores de interajuda, cooperação e aceitação. Contudo, os restantes 19 alunos revelaram alguma relutância ou resiliência, considerando que os alunos com NEE deveriam estar em espaços próprios, com condições e materiais mais adequados e específicos ao seu desenvolvimento integral.

A maioria dos alunos (fr=27) consideram que os pais gostam da presença de alunos com deficiência na escola, realçando a realização de ações de sensibilização e divulgação no sentido de desmitificar a problemática da deficiência e diferença. A consciencialização dos jovens perante a importância destas ações é unânime. Reconhecem que a sociedade tem obrigações para com essas pessoas, quer na promoção de valores, quer de bem-estar, quer no desenvolvimento de melhores condições e infraestruturas físicas, humanas e sociais, para elas e as suas famílias. Alguns alunos (fr=10) destacaram o papel da formação e inserção profissional e criação de postos de trabalho para essas pessoas (transição para a vida ativa), garantindo-lhes qualidade de vida, independência e (auto) realização (CORREIA, 2003).

## **2.2.- Análise categorial às entrevistas aos professores**

Todos os professores (catalogados com EP) ao longo do seu exercício profissional (média de 27 anos de serviço) lidaram com situações e com crianças com

deficiência ou NEE (Pergunta 3). Da análise de conteúdo às entrevistas estabelecemos 6 categorias:

**Categoria 1- Interação entre alunos normais e com NEE ou diferentes.** Oito dos professores valorizam ‘*competências sociais e pessoais*’ da interação dos alunos normais com os seus pares NEE e os outros a melhoria na ‘*adaptação e interligação na aula*’. Reconhecem que os alunos ‘*não são todos iguais, já que cada um tem o seu ser*’ para saber interagir (EP4, EP7, EP8, EP10), devem ‘*saberviver com as diferenças*’ (EP5, EP6) e com as ‘*crianças NEE*’ (EP3; EP2), mesmo que, por vezes tenham dificuldade em ‘*realizar tarefas*’ (EP4) e, para tal têm o ‘*apoio do professor especializado*’ (EP5). Os entrevistados são unânimes em considerarem o benefício da interação para o futuro dos alunos com NEE, não havendo na sala de aula diferenças entre os alunos, pois ‘*protegem-se uns aos outros*’ (EP6, EP7, EP8, EP10), mesmo que ‘*ocasionalmente haja algum problema*’ (EP3, EP5, EP9), tem uma resolução adequada.

**Categoria 2 – Exclusão educativa ou segregação dos NEE na aula.** Os professores consideram não haver ‘*exclusão dos alunos normais com os seus pares*’ com NEE ou ‘*diferentes*’ (EP1, EP7, EP9), havendo progressos de integração destas crianças na sala de aula e escola (EP2, EP4), não havendo segregação (EP3, EP6, EP10). Contudo, cabe ao professor esse papel de evitar situações de isolamento ‘*os autistas fecham-se dentro de si*’ (EP1, EP6, EP7, EP8) ou de exclusão da parte dos alunos NEE em relação aos outros seus pares (EP3, EP4, EP9, EP10). De facto, os professores reconhecem que ‘*todos os ajudam e adoram*’ (EP4, EP7, EP10), ‘*aceitam-se*’ (EP3, EP5, EP8) ou ‘*protegem-se*’ (EP6, EP9).

**Categoria 3– Educação inclusiva prejudicial aos alunos normais.** Alguns professores dizem que ‘*os alunos ditos normais não são prejudicados*’ (EP1, EP9), mas outros afirmam

*‘perdemos muito tempo com as crianças com NEE e não temos tempo para os outros’* (EP2, EP6, EP7), já que *‘é preciso muita atenção a uns e a outros’* (EP3, EP5), ou *‘apoio de outros professores’* (EP8), mas se forem *‘doenças profundas devem ir para outras instituições’* (EP4, EP8). A inclusão para os alunos NEE permite *‘aprender coisas mais práticas’* (EP3).

**Categoria 4 – Intervenção em contexto escolar.** Muitos professores recorrem a professores do apoio especial em certas situações para lhe ajudarem a resolver problemas (EP1, EP2, EP4, EP6, EP8, EP9), ou *‘experimentando estratégias e métodos’* (EP3, EP7, EP10), ou *‘saem da sala para fazerem atividades mais adequadas para eles’* (EP5).

**Categoria 5 – Formação dos professores.** Muitos dos entrevistados referem que não tiveram na sua formação inicial formação para intervirem com alunos NEE (EP1), apesar das escolas urbanas em cidade estarem mais adequadas (recursos, apoios) que as das zonas rurais. Tiveram que realizar ações de formação contínua acreditada que melhoraram a sua formação e a intervenção específica com essas crianças (EP1). Ao longo dos anos *‘senti-me perdida [incapacitada] perante situações’* (EP2, EP4, EP10), mas ao realizarem formação especializada encontraram soluções para muitas situações escolares, apesar de ser *‘necessária a especialização’* para intervir com essas crianças (EP6, EP7, EP8) e, por vezes, *‘acompanhamento e apoio individual’* (EP1, EP3, EP5, EP9). Todos reconhecem o benefício da formação para melhorarem o seu trabalho pedagógico com os alunos NEE.

**Categoria 6 – Respostas da Escola.** Alguns professores mencionam a melhoria das acessibilidades dos materiais de apoio a algumas crianças com deficiência (EP1), outros queixam-se que algumas escolas ainda não estão adequadas (EP2, EP5, EP6, EP7), outras sim (EP8, EP9, EP10), e os professores têm falta de formação para intervirem com esses alunos (EP3, EP4). Muitas escolas efetuam parcerias com entidades especializadas em alunos com deficiências, permitindo apoios às crianças NEE (EP8, EP9). Os Projetos Educativos de Escola vão mobilizando a comunidade educativa para

projetos e atividades que envolvem crianças com NEE, apresentam espaços próprios para o apoio e intervenção com estas crianças, materiais adequados, já que a *‘Escola prepara para a vida’* (EP10), sendo um *‘laboratório que educa para saber viver e ser mais capaz de estar na sociedade’* (EP1).

A análise confirmou que os professores, mesmo trabalhando com alunos incluídos ao abrigo do regime de educação especial, assumem que não são conhecedores exímios do normativo Dec. Lei nº 3/2008, no entanto conhecem-no globalmente. São favoráveis à filosofia da educação especial nas escolas de ensino regular, destacando a socialização entre todos os alunos, indicando aspetos positivos na operacionalização da educação especial. Contudo, reconhecem falta de recursos físicos e humanos que deem respostas aos alunos NEE.

### **(IN) Conclusões e desafios**

O nosso estudo aponta para ligações entre práticas educativas e aceitação das diferenças, mas não nos diz quais os fatores precoces que contribuiram para essa tendência. A influência dos pais tem um papel fundamental, já que sabemos que algumas práticas educativas ajudam a moldar comportamentos pró-sociais (BURSTEIN, 2004, p. 110-115; CRANE, 2005, p. 48). Percebemos que os alunos reforçam a ideia de amizade entre eles e utilizam adjetivos positivos na descrição das interações com os seus pares NEE (VEIGA et al., 2000). Assim, uma inclusão de sucesso passa pela promoção de interações e relações de amizade entre todos (SIMON, 2000, p. 37-51).

Os resultados obtidos permitiram inferir que, ainda que a maioria se sinta satisfeita com a presença dos colegas diferentes, os alunos revelam sentimentos negativos face à deficiência e atitudes paternalistas quando levados a projetarem-se na situação dos seus pares diferentes. Se por um lado, existe alguma receptividade no que diz respeito à criação de amizades, no que se refere à inclusão as opiniões dividem-se. As respostas negativas deverão servir de alerta para todos os educadores sugerindo-lhes urgente necessidade de desenvolver competências para lidar com a diferença como forma de minimizar a exclusão física e social. A construção de ambientes em que a deficiência é tratada positivamente desperta nas jovens atitudes positivas face aos seus pares diferentes, favorecendo a sua aceitação e laços de amizade. Os ambientes inclusivos proporcionam múltiplas experiências que beneficiam todos (CORREIA, 2008).

A triangulação de dados confirmou-nos a relação entre escola inclusiva e pedagogia diferenciada, reforçando o direito de todos os alunos a frequentarem o mesmo tipo de ensino, apesar de haver entidades especializadas que retiram às escolas as crianças com NEE. A nova visão de intervenção implica a existência do Projeto Educativo de Escola que contemple a operacionalização da inclusão, incluindo um ensino diferenciado, uma planificação e gestão de recursos humanos e técnicos disponíveis (JESUS & MARTINS, 2000; PERREIRA, 2008). A intervenção com as crianças com NEE ou ‘diferentes’ exige dos professores um conhecimento dos alunos, uma formação atualizada, uma partilha de experiências e de apoio com outros técnicos especializados. Esta forma de pedagogia diferenciada na intervenção exige a aplicação de uma pedagogia coletiva, colaborativa e participativa, pedagogia individualizada, cabendo aos professores a escolha da pedagogia mais adequada.

## Referências

AINSCOW, M. *Necessidades especiais na sala de aula: Um guia para a formação de professores*. Lisboa: IIE/UNESCO, 2006.

BURSTEIN, N. Moving toward inclusive practices. *Remedial and Special Education*, 25 (2), 104-116, 2004.

CORREIA, L. M. *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE*. Porto: Porto Editora, 2008.

CRANE, L. Quality of life assessment for persons with mental retardation: *Assessment for Effective Intervention*, 30 (4), 41-49, 2005.

ERICKSON, E. H. *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1976.

JESUS, S. & MARTINS, M.<sup>a</sup> H. *Escola inclusiva e apoios educativas*. Porto: Asa, 2000.

MARCHESI, A. In: D. RODRIGUES (org.). *A prática das escolas inclusivas., Educação e Diferença valores e práticas pra a educação inclusiva*. Porto: Porto Editora, 2001, p. 94-108.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. *O Mundo da criança*. (8ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill, 2001.

PEREIRA, F. (coord.) *Educação Especial: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: DGIDC, 2008.

RODRIGUES, D. O paradigma da educação inclusiva – Reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão –Revista*, v.1, p. 7-13, 2000.

SANCHES, I.& TEODORO, A. Inclusão escolar: Conceitos, Perspetivas e Contributos. *Revista Lusófona de Educação* (ULHT-Lisboa), v.8,n.8, p. 63-83, 2006.

SERRA, H. Paradigmas da inclusão no contexto mundial. *Saber e Educar*, v.10, n.10, p.31-47, 2005.

SIMON, J. *Integração Escolar das crianças deficientes*. Porto: ASA, 2000.

SPRINTHALL, N. A. & COLLINS, A. W. *Psicologia do adolescente*. Lisboa: FCG, 2003.

VEIGA, L.; DIAS, H.; LOPES, A. & SILVA, N. *Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Plátano, 2000.

VERDUGO, M.A. & RODRÍGUEZ-AGUILELLA, A. Valorización de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, v.39 (4), p.5-25, 2008.

recebido em 25 jul. 2017 / aprovado em 11 set. 2017

**Para referenciar este texto:**

MARTINS, E. C. Política de educação inclusiva portuguesa: Percepção dos alunos do 10º ano escolaridade em relação aos seus pares deficientes. *Cadernos de pós-graduação*, São Paulo, v. 16, n.2, p. 14-36, jul./dez. 2017.