



**José Fernando da Conceição Lopes Rodrigues**

Perspetivas e atitudes de alunos do 3 ° Ciclo do Ensino Básico face à inclusão dos seus pares com Necessidades Educativas Especiais: estudo numa escola de ensino regular

Viseu, junho de 2018

**José Fernando da Conceição Lopes Rodrigues**

Perspetivas e atitudes de alunos do 3 ° Ciclo do Ensino Básico face à inclusão dos seus pares com Necessidades Educativas Especiais: estudo numa escola de ensino regular

**Trabalho de Projeto em Educação Especial**

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

Trabalho efetuado sob a

Orientação de Professora Doutora Sara Felizardo e Coorientação do Professor Doutor Abel Figueiredo



Viseu, junho de 2018

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA**

José Fernando da Conceição Lopes Rodrigues, n.º 11821 do curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, declara, sob compromisso de honra, que o Trabalho de Projeto em Educação Especial é inédito e foi especialmente concebido para o efeito.

Viseu, 8 de junho de 2018

O aluno, \_\_\_\_\_

## Agradecimentos

---

Na nossa existência, há momentos em que temos de parar, colocar em *standby* a nossa lufa-lufa diária, olhar pelo retrovisor da vida e reconhecer quem, atrás de nós e/ou ao nosso lado, segue a par com o nosso ritmo, evitando que desviemos o trilho do nosso caminho, ajudando-nos a materializar e concretizar os nossos sonhos.

Neste momento de introspeção e de demonstração sincera de gratidão por todos quantos nos ajudaram a calcorrear este, por vezes, tenebroso caminho, lembramos, em especial, aquelas e aqueles que mais diretamente estiveram a nosso lado nesta empresa que chega agora ao seu ocaso.

Agradecemos à escola onde foram aplicados os questionários, na pessoa da sua Diretora, que nos proporcionou todas as condições para realizar este estudo. Agradecemos à Professora Doutora Sara Felizardo pela sua entrega ao nosso projeto, pela sua humanidade e porque sempre acreditou que esta investigação traria resultados significativos. A Professora Sara sempre colocou ao nosso serviço toda a sua experiência, paciência e disponibilidade, atendendo aos nossos anseios e dúvidas e concedendo-nos sempre sábias e avisadas sugestões. Agradecemos igualmente ao Professor Doutor Abel Figueiredo pela sua disponibilidade e ajuda sempre assertiva e construtiva. Rendemos ainda as nossas homenagens à Carla que nos ajudou com o rigor linguístico no inglês.

Deixamos, por fim, um carinho especial a nossos pais que souberam estar sempre a nosso lado, compreender e aceitar as nossas ausências e confortar-nos nos momentos de maior ansiedade e à Paula que foi uma parceira de todas as horas e connosco colaborou direta e ativamente apoiando-nos em questões práticas e ouvindo-nos sempre que precisamos, disponibilizando o seu ombro acolhedor e amigo.

Perante todos nos curvamos e dirigimos um sentido, sincero e reconhecido Bem-Haja!

## Resumo

---

A educação inclusiva significa uma assinalável tomada de consciência acerca dos direitos que todos os alunos têm à educação, constituindo-se como parte integrante e central do seu crescimento enquanto seres humanos. Neste caminho, em direção a um futuro mais solidário, os pares assumem uma parte importante na responsabilidade da criação de um ambiente verdadeiramente inclusivo ao contribuírem, de forma decisiva, para a aquisição de competências sociais pelos alunos com maiores limitações comunicacionais, socioafetivas e cognitivas. O presente projeto tem como propósito conhecer as perceções de inclusão escolar e atitudes de crianças e jovens relativamente aos seus pares com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e verificar, em que medida, são influenciadas por variáveis sociodemográficas e pelo contacto com outras pessoas com incapacidade/NEE, nos seus contextos de vida. Foram elencados os seguintes objetivos: *i)* Conhecer as perceções de inclusão na escola e as atitudes de crianças/jovens face aos seus pares com NEE; *ii)* Conhecer as perspetivas de crianças/jovens sobre o seu próprio contributo para melhorar o bem estar e a inclusão escolar dos seus pares com NEE; *iii)* Analisar se as variáveis sociodemográficas influenciam as perceções de inclusão escolar e as atitudes de crianças /jovens face aos pares com NEE; *iv)* Verificar se o contacto com pessoas com incapacidade/NEE, fora do contexto escolar, por crianças/jovens, influencia as suas perceções sobre a inclusão escolar e as atitudes perante os seus pares com NEE em contexto escolar; *v)* Verificar se existem relações entre as perceções de inclusão escolar, as atitudes face aos pares com NEE e a idade. Optou-se por uma metodologia quantitativa, de carácter exploratório. Para o presente estudo foi considerada uma amostra de 140 alunos do terceiro ciclo do ensino básico de uma escola do ensino particular e cooperativo do centro norte de Portugal; sendo o método de amostragem não probabilístico e por conveniência. Em relação ao instrumento de recolha de dados foi utilizado um questionário de tipo misto, que incluiu questões sociodemográficas, questões sobre perceções sobre inclusão escolar e a versão portuguesa da CATCH (Rosenbaum, Armstrong & King, 1986) adaptada por Alves e Pedro Lopes-dos-Santos (2014). Os resultados revelam, de um modo geral, um elevado grau de aceitação dos alunos com NEE pelos seus pares sem NEE pois manifestaram perspetivas e atitudes positivas face à inclusão daqueles. Também se registaram diferenças ao nível das perceções e das atitudes entre rapazes e raparigas com destaque para estas últimas que manifestaram maior apetência para a aceitação e inclusão dos seus pares com NEE. Além disso, o contacto com outras pessoas com incapacidade, fora do contexto, escolar, também se revelou importante nas atitudes dos alunos. Numa sociedade cada vez mais colorida é na escola que se começam a misturar todas as cores e onde se aprende o respeito pela diferença entre crianças e adolescentes que querem estar e aprender juntos.

Palavras-chave: inclusão, Necessidades Educativas Especiais (NEE), interações, pares

## Abstract

---

Inclusive education means a remarkable awareness of the rights that all students have to education, constituting an integral and central part of their growth as human beings. On this path toward a more supportive future, peers play an important part in the responsibility for creating a truly inclusive environment by contributing, in a decisive way, to the acquisition of social competences by students with greater communication, socio-affective and cognitive disorders. The purpose of this project is to understand the perceptions of school inclusion and attitudes of children and young people regarding their peers with SEN and to verify, to what extent, they are influenced by sociodemographic variables and by contact with other persons with disability / SEN in their contexts of life. The following objectives were listed: i) To know the perceptions of inclusion in the school and the attitudes of children / youngsters to their peers with SEN; ii) To know the perspectives of children / young people on their own contribution to improving the well-being and the school inclusion of their peers with SEN; iii) To analyze if the sociodemographic variables influence the perceptions of school inclusion and the attitudes of children / youngsters to the pairs with SEN; iv) Ensure that contact with persons with disabilities / SEN, outside the school context, by children / young people influences their perceptions about school inclusion and attitudes towards their peers with SEN in a school context; v) To verify if there are relations between the perceptions of school inclusion, the attitudes towards the pairs with SEN and the age. We opted for a quantitative methodology, of an exploratory nature. For the present study, a sample of 140 students from the third cycle of basic education of a private and cooperative school in the north central Portugal was considered; being the sampling method non-probabilistic and for convenience. In relation to the data collection instrument, a mixed-type questionnaire was used, which included sociodemographic questions, questions about perceptions about school inclusion and the Portuguese version of CATCH (Rosenbaum, Armstrong & King, 1986) adapted by Alves and Pedro Lopes- of-Santos (2014). The results reveal, in general, a high degree of acceptance of students with SEN by their non-SEN peers, since they expressed positive perspectives and attitudes towards the inclusion of those with SEN. There were also differences in the perceptions and attitudes between boys and girls, especially the latter, who expressed greater appetite for the acceptance and inclusion of their peers with SEN. In addition, contact with other people with disabilities, out of context, school, has also proved important in students' attitudes. In an increasingly colorful society it is at school that you begin to mix all correes and where you learn the respect for the difference between children and adolescents who want to be and learn together.

**Key words:** inclusion, special educational needs (SEN), interactions, peers

## Índice

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract .....	iii
Índice de Tabelas.....	vi
Lista de Abreviaturas .....	vii
Introdução .....	1
Parte I – Enquadramento teórico.....	3
Capítulo 1. O devir histórico e as perspetivas atuais da educação inclusiva.....	4
1.1. Da exclusão à segregação: do século XIX ao final da segunda guerra mundial .....	6
1.2. Da integração aos primeiros sinais da inclusão: da década de cinquenta à Lei de Bases da Educação .....	21
Capítulo 2. Perspetivas e práticas inclusivas: da Declaração de Salamanca à atualidade e ao futuro .....	38
2.1. As perspetivas e práticas inclusivas: da Declaração de Salamanca ao decreto-Lei n. ° 3/2008 .....	38
2.2. Atualidade: perspetivas cruzadas da inclusão e desafios da escola inclusiva .....	48
Capítulo 3. Contexto escolar, atitudes e relações entre alunos com e sem Necessidades Educativas Especiais .....	58
3.1 A importância das relações sociais e a aceitação entre pares em contexto escolar .....	58
3.2. Contributo de estudos sobre as interações e atitudes face a alunos com Necessidades Educativas Especiais .....	61
Parte II – Investigação empírica.....	65
Capítulo 1. Contextualização da investigação.....	66
1. Design de investigação.....	67
1.1. Enquadramento e justificação.....	67
1.2. Formulação do problema e definição de objetivos .....	68
1.3. Hipóteses de investigação .....	69
2. Metodologia.....	71
2.1. Tipo de estudo .....	71
2.2. Variáveis.....	71
2.3. Participantes .....	72
2.4. Instrumento de recolha de dados .....	80
2.5. Procedimentos e técnicas de análise de dados .....	83
Capítulo 2. Apresentação e discussão de resultados .....	86
2.1. Análises descritivas .....	86
2.2. Análises inferenciais .....	94

2.3. Triangulação dos resultados e discussão .....	98
Conclusão .....	109
Referências .....	113
Anexos.....	122
Anexo A - Pedido autorização para utilização da CATCH.....	123
Anexo B - Declaração de aplicação do questionário na escola em estudo.....	124
Anexo C – Instrumento base da investigação .....	125
Anexo D- Legislação e documentos internacionais .....	128
Anexo E - Consentimento informado – Encarregados de Educação.....	134
Anexo F - Consentimento informado – Alunos .....	136

## Índice de Tabelas

---

Tabela 1	Documentos internacionais	23
Tabela 2	Princípios e procedimentos da <i>Public Law</i> 94-142 (Estados Unidos da América – 1975)	24
Tabela 3	Dimensões e propostas a salientar no <i>Warnock Report</i> – Reino Unido, 1978	26
Tabela 4	Aspetos fundamentais da Declaração de Salamanca	40
Tabela 5	Medidas educativas e modalidades específicas de educação Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro	45
Tabela 6	Docentes com formação especializada em Educação Especial na escola “P”	76
Tabela 7	Alunos com NEE a frequentar a escola “P”: problemáticas e medidas	76
Tabela 8	Caracterização pessoal e escolar dos participantes	78
Tabela 9	Caracterização profissional e literária dos pais/EE dos participantes	79
Tabela 10	Contactos dos sujeitos da amostra com pessoas com algum tipo de deficiência/incapacidade fora do âmbito escolar.	80
Tabela 11	Perceções sobre o próprio contributo para que os colegas com NEE se sintam bem na escola	87
Tabela 12	Resultados do questionário de perceções da inclusão dos colegas com NEE em contexto escolar	88
Tabela 13	Resultados da escala CATCH (versão adaptada de Alves e Lopes-dos-Santos, 2014)	90
Tabela 14	Teste t de <i>student</i> para diferenças de atitudes face aos pares/CATCH, em função do sexo	94
Tabela 15	Teste t de <i>student</i> para a diferença nas perceções de inclusão escolar, em função do sexo	95
Tabela 16	Anova para a diferença nas atitudes face aos pares/CATCH, em função do ano de escolaridade	95
Tabela 17	Anova para a diferença nas perceções de inclusão escolar, em função do ano de escolaridade	96
Tabela 18	Teste t de <i>student</i> para a diferença nas atitudes face aos pares/CATCH, em função da experiência c/ outras pessoas c/ NEE	96
Tabela 19	Teste t de <i>student</i> para a diferença nas perceções de inclusão escolar, em do contacto com outras pessoas com incapacidade em outros contextos sociais de vida	97
Tabela 20	Correlações entre as perceções de inclusão, atitudes face aos pares e idade (Pearson)	97

## Lista de Abreviaturas

---

- ACAPO – Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal
- AEEP - Associação de Representantes de Estabelecimentos de Ensino Particular
- ANDE - Associação Nacional de Dirigentes Escolares
- APEC – Associação Promotora do Ensino dos Cegos
- APEDV - Associação Promotora de Emprego de Deficientes Visuais
- APPACDM - Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Diminuídas Mentais
- CCP – Conselho Científico Pedagógico
- CE – Conselho das Escolas
- CEE – Comunidade Económica Europeia
- CEI – Currículo Específico Individual
- CERCI - Cooperativas de Educação e Reabilitação para Crianças Inadaptadas
- CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde
- CIF-CJ – Classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde para Crianças e Jovens
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- DEA – Dificuldades Específicas de Aprendizagem
- DEEB - Divisão do Ensino Especial do Básico
- DEES – Divisão do Ensino Especial do Secundário
- ECAE - Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos
- EE – Educação Especial
- EEE – Equipas de Ensino Especial
- IAACF - Instituto António Aurélio da Costa Ferreira
- INR – Instituto Nacional Para a Reabilitação
- IPI – Intervenção Precoce na Infância
- IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LGP – Língua Gestual Portuguesa

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONCE - Organizacion Nacional de Ciegos de España

ONU – Organização das Nações Unidas

PEE – Projeto Educativo de Escola

PEI – Programa Educativo Individual

PIT – Plano Individual de Transição

PREC – Período Revolucionário Em Curso

RI – Regulamento Interno

SADA - Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem

SASE – Subsídio de Ação Social Escolar

SNR – Secretariado Nacional de Reabilitação

SPO – Serviços de Psicologia e Orientação

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

UOE - Unidades de Orientação Educativa

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICEF - United Nations Children's Fund

UAAM - Unidades de Apoio a Alunos com Multideficiência

UAEAS - Unidades de Apoio e Educação de Alunos Surdos

## Introdução

---

O presente Projeto foi realizado no âmbito do *Curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor*, ministrado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu. Aborda a temática das atitudes e perceções de alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico (3.º CEB) sem Necessidades Educativas Especiais (NEE) para com os seus pares com NEE.

A escola atual assume um papel nuclear no processo de formação, socialização e inclusão de todos os alunos não olvidando aqueles que têm Necessidades Educativas Especiais (NEE), pois é um espaço decisivo para a sua preparação futura, apetrechando-os com competências e conhecimentos promotores da sua autonomia e independência, colaborando na construção de cidadãos completos que se pretendem únicos e diferentes. Quando falamos em NEE estamos a reconhecer que existem alunos com dificuldades desenvolvimentais e especificidades que obrigam a que a escola disponha de um conjunto de respostas educativas adequadas às suas características e necessidades de forma a promover a igualdade de oportunidades para todos. Pese embora o facto de ainda se registarem algumas carências no sistema educativo quanto ao atendimento de alunos com NEE, a evolução do conceito e das práticas em Educação Especial permitem que os alunos recebam uma educação mais adequada às suas características. Todavia, é necessário colocar em prática uma cultura de escola que defenda e pratique os princípios da igualdade, justiça, dignidade, respeito mútuo e a estimulação de práticas inclusivas, permitindo aos alunos experiências marcantes e significativas. A escola inclusiva deve permitir que os alunos aprendam uns com os outros valores e atitudes conducentes a uma melhor aceitação da diversidade (Almeida 2012).

A escola como caldeirão de brincadeiras, interações e partilhas é o espaço privilegiado para se tentarem compreender as atitudes e ações entre crianças e jovens. Neste sentido, propusemos-mos estudar a forma como os alunos sem qualquer necessidade de atendimento especializado ao nível da Educação Especial (EE) interagiam e colaboravam com os seus pares com NEE. Desenvolvemos este estudo numa escola com uma amostra de alunos do 3.º CEB sem NEE para melhor compreender o grau de aceitação e inclusão dos colegas com NEE. O facto de se tratar de uma escola de gestão privada, mas com contrato de associação, ou seja, que presta um serviço público de educação pois acolhe os alunos sem qualquer encargo para as suas famílias e obedece aos critérios e orientações do Ministério da Educação (Cotovio, 2004). Se a escola tradicional focava a sua atenção na transmissão de conhecimentos e, portanto, um estudo desta

natureza era impossível simplesmente porque os alunos NEE nela não tinham lugar, na “nova escola”, construída como um espaço de desenvolvimento pessoal (Sousa, 1998) já permite estudos desta natureza porque acolhe todo o tipo de “públicos educativos”, conferindo-lhes as condições adequadas para que aprendam juntos com respeito pelas suas individualidades, especificidades e diferenças. A escola atual deverá enfatizar uma educação para a vida, ajudando a fixar valores socialmente aceites e reconhecidos onde o respeito pela diferença deverá ser um dos primeiros. A escola deve olhar para as necessidades singulares dos alunos – público-alvo e produto último da sua ação – para que estes cresçam a nível humano, social e cultural (Rodrigues, 2008).

O presente trabalho é constituído por duas partes e cinco capítulos. Na primeira parte – Enquadramento teórico - debruçar-nos-emos sobre a fundamentação teórica e conceptual, recorrendo à pesquisa sistemática da bibliografia. Fazemos uma viagem pela condição das pessoas com diferentes tipos de incapacidades, pela génese e evolução da educação especial, pelo associativismo de cidadãos com incapacidade e pela escola pública e privada em Portugal. Ocuparemos os dois primeiros capítulos com este desiderato, designados, respetivamente “O devir histórico e as perspetivas atuais da educação inclusiva” e “Perspetivas e práticas inclusivas: da Declaração de Salamanca à atualidade e ao futuro”. O terceiro capítulo desta primeira parte, a que designámos “Contexto escolar, atitudes e relações entre alunos com e sem Necessidades Educativas Especiais”, será dedicado à caracterização do nosso estudo quanto à importância das relações sociais e a interação entre pares. Traremos também à luz do nosso projeto importantes estudos realizados nestas temáticas. Na segunda parte – Investigação empírica – trataremos aspetos mais práticos do nosso projeto. No primeiro capítulo, “Contextualização da investigação”, faremos uma exposição do problema, com identificação dos objetivos e hipóteses de investigação, apresentaremos as linhas metodológicas, incluindo a caracterização dos participantes, técnicas e instrumentos utilizados na investigação e no tratamento da informação mobilizada até a transformar em conhecimento. No segundo e derradeiro capítulo desta segunda parte, “Apresentação e discussão de resultados”, apresentaremos os resultados e abriremos espaço à discussão cruzando as nossas próprias conclusões com estudos dos mais eminentes especialistas que se dedicaram às questões da inclusão e das perspetivas e atitudes de quem não tem NEE face aos seus pares com NEE.

## **Parte I – Enquadramento teórico**

## Capítulo 1. O devir histórico e as perspetivas atuais da educação inclusiva

---

### *Os últimos dois séculos da história da educação em Portugal: perspetivas cruzadas do ensino público, privado e da educação especial*

#### Nota prévia

Ao longo da história do Homem verificou-se uma evolução – ainda não terminada – a nível físico, intelectual e emocional. Desde a madrugada dos povos, o Homem aprendeu a viver em comunidades, relacionando-se com os seus pares, interagindo com eles, construindo sociedades e culturas, apercebendo-se de que havia diferenças físicas ou comportamentais entre eles. Como estes “diferentes” eram uma minoria, procurou-se uma normalização, numa busca irracional, um modelo onde todos “encaixassem” (Bianchetti, 1995). A noção de corpo, o seu conhecimento e funcionamento fisiológico também foi evoluindo e ao corpo juntou-se-lhe a alma por força das conceções religiosas. Ora, introduzimos aqui o conceito de deficiência/incapacidade que, andarà sempre de braço dado, ao longo da História com o de educação especial. O Homem, primeiro inconscientemente e depois de forma racional, sempre se preocupou com a educação e transmissão de conhecimentos às gerações futuras (Gal, 2007). Como educava ele os seus filhos? O que fazia ele aos seus filhos “diferentes”?

Aliciante seria seguirmos o trilho da História, tomar o pulso do passado e escalpelizarmos a forma como os “diferentes”, os “ditos incapazes” foram desconsiderados numa longa noite de segregação e exclusão. Calcorrearíamos os palcos da Grécia antiga ou do poderoso Império Romano, percebendo que os seus “filhos imperfeitos” eram eliminados (Jiménez, 2008). Esquadrinharíamos a forma como o cristianismo lidou com as diferenças, associando o que é anormal ao pecado e colocando a caridade e a compaixão ao serviço das consciências mais congestionadas (Alves, Vieira, Soares, Garcia & Hostins, 2008). Verificaríamos que por toda a antiguidade, até ao final da época clássica, subsistiram dois modelos interpretativos para se tentar lidar com os “ditos diferentes”. Seguindo o pensamento de Jiménez (2008) encontramos o modelo demonológico que associa as diferenças e incapacidades dos indivíduos a fatores não científicos como poderes demoníacos, diabólicos, feitiçaria, bruxaria, etc. e surge também

o modelo biológico que tenta explicar as diferenças por desequilíbrios corporais, biológicos do organismo, portanto, o autor encontra, neste segundo modelo, os primeiros passos de uma explicação “médica” para estes comportamentos (Jiménez, 2008). Averiguaríamos como por toda a Idade Média sobejaram os exemplos de um tratamento caritativo que absolvía estas almas em “corpos imperfeitos”, associados a malévolas artes diabólicas e sobrenaturais (Correia, 1999; Jiménez, 2008), escondidos do mundo, em asilos. Assistiríamos ao despontar da epopeia dos descobrimentos - que deu novos mundos ao mundo - e ao simultâneo florescer do Renascimento que colocou o Homem no centro da sua própria vida – antropocentrismo - (Delumeau, 2007) mas que pouco mudou relativamente aos diferentes/incapazes. Nem as novas perspetivas religiosas protestantes encararam a diferença com mais compaixão (Alves, Vieira, Soares, Garcia & Hostins, 2008). Aprofundaríamos a nova perspetiva científica do século XVII que pretende reduzir tudo ao conhecimento ao crivo do método científico e estudar o Homem pela bitola das ciências exatas (Moreira, s. d.). Nesta fase da História do mundo ocidental veríamos o esforço dos médicos na identificação das doenças, deficiências, malformações, entre outros, tentando catalogá-las, isolá-las, institucionalizá-las mesmo que as considerassem incuráveis (Jiménez, 2008).

Mas, ... a nossa viagem terá que ser necessariamente mais curta. De forma a balizar este primeiro capítulo do nosso trabalho, debruçar-nos-emos grosso modo, sobre os últimos duzentos anos da História da Educação em Portugal, recorrendo a factos relevantes internacionais quando entendermos pertinente. Iremos cruzar várias perspetivas, modelos e conceitos em torno de temáticas interligadas tais como: escola pública e ensino particular, educação especial, deficiência e incapacidade, exclusão, segregação, integração e inclusão. À guisa de exemplo deixaremos algumas notas sobre alguns tipos de incapacidades em especial, sobre a forma como estes indivíduos diferentes foram vistos pela sociedade e como começaram a ser tratados e educados. A este respeito daremos algum destaque às incapacidades visuais e auditivas.

Este capítulo será constituído por duas partes dedicadas, respetivamente, à segregação/exclusão e integração.

## 1.1. Da exclusão à segregação: do século XIX ao final da segunda guerra mundial

As ideias liberais surgiram como contraponto à realidade de Antigo Regime anteriormente vigente na Europa, portanto, teremos que olhar para trás ainda que de uma forma necessariamente rápida. Debruçarmo-nos sobre a Educação Especial sem deixar neste texto incontornáveis factos que aconteceram entre os séculos XV e XVIII seria como amputar um estudo pois ignoraríamos marcos relevantes que irão condicionar as novas perspetivas dos dois últimos séculos. Assim, teremos necessariamente de incluir aqui um ponto prévio para afluirmos, ainda que de forma breve, o Antigo Regime europeu e português (século XVI a XVIII) (Rémond, 2017).

A nível internacional, na Europa moderna, registam-se avanços e recuos de acordo com a ideologia que estava por de trás dos acontecimentos. Por um lado, tínhamos o peso religioso e moralizador da Igreja que continuava a alimentar a filosofia da segregação e exclusão, justificando uma perspetiva assistencialista pela penitência pelos pecados dos homens (Jiménez, 2008); por outro lado, a ciência e a razão tentavam impor-se estudando, classificando e agindo em relação aos diferentes (Hankins, 2006). O novo método científico, baseado na observação, experimentação e construção de leis científicas racionais e universais, enceta pesquisas orientadas para as tipologias de deficiências, tentando-se uma classificação metodológica e sistemática decorrente do modelo médico organizando-as conforme as patologias, doenças, medicação ou tratamentos (Alves et al., 2008). De acordo com Pessoti (1984):

A fatalidade hereditária ou congênita assume o lugar da danação divina, para efeito de prognóstico. A ineducabilidade ou irrecuperabilidade do idiota é o novo estigma, que vem substituir o sentido expiatório e propiciatório que a deficiência recebera durante as negras décadas que antecederam a medicina, também supersticiosa. O médico é o novo árbitro do destino do deficiente. Ele julga, ele salva, ele condena (p. 68).

Deixamos, de seguida, alguns factos históricos ilustrativos destes progressos e hesitações que, um pouco por todo o lado, vão condicionando a ainda difícil e estigmatizante vida dos ditos diferentes.

Em Inglaterra, em 1601, surgiu a Lei dos Pobres, *Elizabethian Poor Law*, promulgada pela rainha Isabel I, para dar resposta à falta de mão-de-obra naquele reino.

Em linhas gerais, esta lei previa que, também as pessoas com problemas de diferentes faixas etárias, incluindo crianças, fossem colocados como aprendizes em tarefas que pudessem realizar para engrossarem as fileiras de trabalhadores. Esta rainha abriu a porta a um princípio muito significativo: o princípio da Educabilidade (Freire, 2010).

No decurso dos séculos XVII e XVIII, as pessoas com deficiência/incapacidade mental eram internadas em manicómios, orfanatos ou prisões porque eram considerados inúteis, um estorvo e até um perigo para a sociedade (Bautista, 1997; Miranda, 2003).

De acordo com Ricco (2003), surgem algumas experiências que visavam a deficiência/incapacidade auditiva, das quais se destacam a publicação das obras *Doctrina para los mudos-sordos*, pelo frade Pedro Ponce de León (1509-1584) e *Reducción de la letras y arte de enseñar a hablar a los mudos* (1620), por Juan Pablo de Bonet (1579-1633).

O português Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), pedagogo e investigador, judeu fugido à Inquisição, foi pioneiro no ensino de surdos e na criação da língua gestual. Emigrou para Bordéus, onde existia já uma considerável comunidade de judeus portugueses. Tido como um dos maiores pedagogos do século XVIII, escreveu um estudo intitulado *Observations sur les sourds-muets* (1762), considerado o primeiro trabalho científico sobre surdos que lhe conferiu até uma pensão régia atribuída por Luís XV. Jacob Rodrigues Pereira viria a desenvolver os primeiros esboços da língua gestual, permitindo a comunicação com os surdos, até então considerados doentes mentais pelas doutrinas dominantes (Salgueiro, 2010).

São criadas as primeiras escolas para surdos e cegos, como a edificada pelo abade Charles Michel de l'Épée (1712-1789), em 1755, que foi, posteriormente, transformada em Instituto Nacional de Sordomudos (Strobel, 2009). Em Paris foi fundado por Valentin Haüy (1745-1822), em 1784 o *Instituto Nacional para Jovens Cegos* e que teve como o mais brilhante aluno Louis Braille (1806-1852) que, cego desde os três anos de idade, desenvolveu o sistema Braille de leitura e escrita para cegos que ainda hoje é universalmente utilizado (Rodrigues, 2009; Tureck, s. d.).

É nesta fase da história do velho continente que surgem os primeiros esboços de instituições para a Educação Especial, muitas delas de organização e financiamento particular. Mas este ensino possui ainda um cariz assistencialista, caritativo, imperando o conceito de perigo em algumas deficiências e necessidade de proteção em outras. O contacto com o exterior era limitado ao mínimo, uma vez que estes indivíduos viviam num mundo à parte, fechados, controlados e segregados (Jiménez, 2008; Miranda, 2003).

Portugal foi “um filho” bem comportado do seu tempo. Se, por um lado, abriu a porta do mundo para a Europa, por outro manteve-se na velha guarda religiosa onde imperava a Inquisição e os Autos de Fé, máquinas de eliminar os indesejados pela Igreja lusitana. Muitos cientistas e pensadores portugueses tiveram que fugir para o norte da Europa mais liberal, levando assim a uma fuga de cérebros, facto que já há quatrocentos anos era atual (Mattoso, 2008). Os jesuítas e a Igreja Católica continuavam a controlar quase em exclusividade a educação através das centenas de colégios que possuíam na metrópole e no império e onde só alguns podiam aprender o que a Santa Madre Igreja deixava ser aprendido (Dias, Amaral & Bueno, 2012; Estêvão, 1998). Até ao consolado do Marquês de Pombal, seguindo o pensamento de Cotovio (2004), o ensino privado quase se confunde com a educação nacional pois era largamente predominante. É com o ministro de D. José I que se inaugura em Portugal, por via do poder absoluto que tentava centralizar no Estado todos os setores de atividade, a dicotomia público/privado no que à educação diz respeito e da qual daremos algumas notas neste capítulo.

Com a chegada de Sebastião José de Carvalho e Melo ao poder, as coisas na educação evoluíram ligeiramente num sentido europeu e moderno. O marquês, ele próprio um viajante conhecedor do que de melhor se fazia lá fora, implementou algumas reformas que modernizaram o ensino. Começou por expulsar os jesuítas, acusando-os de praticar uma educação inútil e dogmática (Estêvão, 1998). O despotismo pombalino tentou laicizar a educação, apostando na formação de professores não religiosos. Desenvolveu a instrução popular ou primária onde nem todos tinham lugar, é certo mas era já um avanço para o futuro ensino obrigatório. Favoreceu a instrução secundária que foi o berço das atuais escolas secundárias. Revolucionou o ensino superior reformando a Universidade de Coimbra, tornando-a mais moderna, científica e prática. Estimulou a produção literária e fundou a Imprensa Nacional de Lisboa (Barata, 2016; Rosa & Gomes, 2014).

Também no nosso país há a salientar alguns factos alusivos à forma como eram tratadas as pessoas com deficiência/incapacidade, como estes cidadãos e suas famílias se começaram a organizar e a lutar pelos seus direitos e há que destacar os primeiros esboços de educação especial. O espírito assistencialista vai dar origem às casas da Misericórdia e suas instituições congéneres espalhadas um pouco por todo o lado (Ferreira, 2007). A Santa Casa da Misericórdia de Lisboa foi fundada em 1498, com o apoio da Rainha D. Leonor e tinha como uma das suas muitas missões proteger os enfermos e inválidos (Academia Portuguesa da História, 2001).

O movimento associativo dos cegos, protegido pelas instituições religiosas, começa a dar os primeiros passos na Lisboa do século XVI. Segundo Oliva (2001), surgiu uma associação de cegos destinada a proteger os interesses dos seus membros que se dedicava à venda de panfletos e pequenos livros de comédias de cordel pelas ruas da cidade. Mais tarde, também em Lisboa em 1749, surgiu a *Irmandade do Menino Jesus dos Homens Cegos*, instalada na igreja paroquial de S. Jorge e depois na de S. Martinho, que teve o beneplácito de D. João V, com o objetivo de proteger a venda exclusiva de panfletos e livros de pequena dimensão, pelos seus membros. Esta associação que lutou bravamente contra os livreiros estabelecidos perdurou no tempo pelo menos até ao primeiro quartel do século XIX.

Pensamos estar claro que todas estas transformações científicas, culturais ou religiosas abriram novos caminhos para a forma como se olhou para a educação ou para as pessoas diferentes. Mas, infelizmente, não nos poderemos animar muito uma vez que as mentalidades necessitam de muito mais tempo para mudarem e, frequentemente, o tempo histórico anda mais rápido do que a tradição ou a mentalidade. Um pouco por toda a Europa mantinha-se a velha ordem vinda já da Idade Média. As três ordens sociais – Clero, Nobreza e Povo – não permitiam ascensões ou promoções sociais (Mattoso, 2008). A Igreja Católica reagiu, com violência, à Reforma Protestante e, especialmente na Península Ibérica, perseguiu e queimou nas fogueiras da Inquisição todos aqueles que fugiam ao padrão e à norma, proibiu a circulação das novas correntes científicas e filosóficas com a destruição dos livros considerados heréticos e fortaleceu ainda mais o seu poder na educação com a criação da Companhia de Jesus que tinha como principal missão evangelizar e educar os povos (Paiva & Marcocci, 2013). Contudo, ficaram a maturar as sementes da mudança que germinaram, no final do século XVIII, com a Revolução Francesa, um dos principais marcos históricos do mundo ocidental (Vovelle, 2007).

A grande revolução gaulesa de 1789, filha dos ideais iluministas do século precedente, que defendiam valores tão precoces para a época como a cidadania, a igualdade, liberdade e fraternidade, a divisão de poderes ou o direito ao voto, é o ponto de chegada do dinamismo burguês - um grupo social bem-sucedido economicamente e relativamente culto que, integrado que estava na grande Ordem do Terceiro Estado, vai pretender que o seu valor e importância lhes sejam reconhecidos pelas classes dominantes - e, finalmente, subjuga a velha ordem estabelecida em que o clero e a nobreza eram as classes privilegiadas, ocupando os cargos do poder e sectores de produção. Portanto, a

grande revolução que se inicia com a tomada da Bastilha em 14 de julho é muito mais do que um movimento de arruaceiros, meliantes e ladrões. É um virar de página na ideologia europeia que começa a construir agora uma sociedade burguesa (Vovelle, 2007).

Começa a germinar, no mundo ocidental, uma ideia crescente de educação básica para todos. Se o Homem é livre e igual, é necessário dar-lhe um conjunto mínimo de ferramentas e oportunidades para que um indivíduo/cidadão possa crescer, desenvolver-se, prosperar e contribuir assim para um bem comum pois agora já não temos diferenciação social pelo berço ou riqueza e todos, pelo menos teoricamente, estão em pé de igualdade para construir a sua vida (Monteiro, 2013). Ora, a instrução básica que, mais tarde, vai evoluir para a escola primária torna-se obrigatória, para todos, embora os Estados ainda não tenham muitos meios legais ou coercivos para obrigar as crianças a irem à escola e as próprias famílias, por uma questão de mentalidade ou porque necessitem de mais ajuda no trabalho, também não fazem muita questão em mandar os seus filhos estudar. Portanto, pelo menos ficam criadas as condições de um ensino mínimo obrigatório e tendencialmente gratuito (Gal, 2007).

Os ventos do liberalismo foram soprando em toda a Europa durante o século XIX de revolução em revolução. Portugal também teve a sua Revolução Liberal em 1820 (Brandão, 2005). Os ideais da Revolução Francesa foram maturando, solidificando e transformando mentalidades. Os três ideais mais conhecidos (liberdade, igualdade e fraternidade) são um bom auspício para que também a condição das pessoas com deficiência/incapacidade se transforme mas, como veremos, continuaremos na mesma linha de progresso/retrocesso até chegarmos ao final da segunda guerra mundial. Nem a publicação, no mesmo ano da Revolução, em 1789, a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, documento importante para o mundo contemporâneo, pareceu alterar muito a situação dos diferentes que continuavam a ser segregados e acolhidos em instituições fechadas. No entanto, os artigos primeiro e sexto desse documento demonstram já uma filosofia positiva e esperançosa para uma sociedade melhor (Jiménez, 2008).

As duas referências anteriores mostram importantes vontades de liberdade e igualdade para todos. Apontam também o caminho de um acesso igualitário ao emprego e às “dignidades e lugares” - assuntos muito caros às pessoas ditas diferentes mas, como veremos, da teoria à prática vai uma grande distância. Voltando ao artigo 1.º, repare-se na ideia da diferenciação social em certas condições e para o interesse do bem comum. Ora, distinguir socialmente pela negativa as pessoas diferentes parece que, ao longo do século XIX, foi uma prática que interessava o bem comum. Mas, dado novo, começam a

surgir os primeiros movimentos e associações laicas um pouco por toda a Europa. Inicia-se o abandono do cariz caritativo porque, agora, já não basta providenciar as necessidades básicas, é necessário também dar a educação (Bautista, 1997; Ferreira, 2007). Na linha de raciocínio de que todo o ser humano deveria ter uma educação oficial básica, começam-se a fazer as primeiras experiências no sentido de educar os alunos com algum tipo de incapacidade.

No final do século XIX, inicia-se um pouco por todo o lado, o atendimento a cidadãos com problemas intelectuais em instituições nascidas com esse desiderato. Realizam-se esforços para a recuperação física e psíquica da criança com deficiência/incapacidade. Mas os médicos e outros cientistas continuam a debruçar-se sobre o estudo das crianças com problemas desenvolvimentais, tentando descortinar as causas, apurando diagnósticos e prescrevendo terapêuticas. O exemplo mais famoso é o do médico francês Jean Marc Itard (1774-1838), considerado o “pai” da Educação Especial porque se interessou e tentou “civilizar” o pequeno Victor – menino de Aveyron -, encontrado em estado selvagem num bosque (Bianchetti, 1995).

Itard, identificado na literatura como o pioneiro a implementar um método sistematizado de ensino de alunos com algum tipo de incapacidade, estava convicto de que a inteligência do seu aluno poderia ser educável (Miranda, 2003). Outros médicos, cientistas ou pedagogos seguiram os passos de Itard e, ao longo de todo o século XIX, com os seus feitos em prol dos cidadãos com deficiência, notabilizaram-se e marcaram as primeiras décadas do século seguinte. Philippe Pinel (1745-1826) empreendeu o tratamento médico das pessoas com problemas mentais e escreveu os primeiros tratados sobre essa especialidade, mantendo-se fiel à perspectiva médica fatalista. Esquirol (1722-1840) estabeleceu a diferença entre os termos idiotismo e demência no *Dictionnaire des Sciences Médicales*. Voisin estuda o tipo de educação necessária para crianças com problemas de aprendizagem, na sua obra *Application de la physiologie du cerveau à l'étude des enfants qui nécessitent une éducation spéciale* (1830), um defensor de uma perspectiva pedagógica. Edward Seguin (1812-1880) dedicou-se a elaborar um método para a educação das crianças com dificuldades que denominou método fisiológico. Este método consistia na estimulação cerebral por meio de atividades físicas e sensoriais. Foi o primeiro autor da Educação Especial a fazer referência, nos seus trabalhos, à possibilidade da aplicação desses métodos “dentro” do Ensino Regular, facto bastante inovador, que tomamos a liberdade de considerar como um primeiríssimo traço de integração (Bianchetti, 1995). Maria Montessori (1870-1956) também contribuiu para a evolução da

Educação Especial. Desenvolveu um programa de treino de crianças com incapacidade intelectual que se centrava na manipulação sistemática de objetos. Todas estas tentativas de educação dos indivíduos com alguma incapacidade, assinaladas durante o século XIX, tinham como um dos objetivos uma possível cura ou minimização das incapacidades pela via da educação (Miranda, 2003).

Na nossa vizinha Espanha, a *Lei Moyano* de 1857 preconiza a criação de escolas para crianças surdas (Strobel, 2009). Em 1907, os irmãos Pereira inauguram em Madrid o *Instituto Psiquiátrico Pedagógico* para pessoas com problemas mentais (Moreu & Bisquerra, 2002). Em 1911, foi criada uma secção para crianças com algum tipo de deficiência/incapacidade na *Escola da Câmara Municipal de Barcelona*. Em 1914 foi criado o *Patronato Nacional de Anormales* (Jiménez, 2010).

Atentaremos agora sobre a realidade portuguesa porque, também por cá, os sucessivos governos liberais tomaram importantes medidas para desenvolver a educação e reduzir o número de analfabetos. O liberalismo, como ideologia política, interessou-se pela promoção dos cidadãos e defendia que a Educação era a via mais assertiva para esse fim, portanto, o Estado tinha a obrigação de garantir um ensino de qualidade ao seu povo. Assim, ao longo do século XIX, foram tomadas várias medidas das quais destacamos as seguintes: decretou-se a frequência obrigatória do ensino primário, criaram-se liceus em todas as capitais de distrito, impulsionou-se o ensino técnico com a instalação de escolas agrícolas, industriais e comerciais e o ensino superior também não foi esquecido com a criação de escolas politécnicas, academias de belas-artes e escolas médico-cirúrgicas e ainda cursos superiores de Letras. Coimbra foi perdendo a hegemonia no ensino superior pois muitos dos cursos referidos neste parágrafo foram instalados em Lisboa e no Porto. Como resultado destas políticas, cresceu o número de escolas, de alunos e, conseqüentemente, de professores. Contudo, devido a vários fatores económicos, sociais e culturais o número de analfabetos continuou elevado. Em 1911 Portugal tinha cerca de 70% de analfabetos e entre as mulheres atingia-se a assustadora percentagem de 90% (Fernandes, Gomes & Grácio, 2008). O liberalismo português viveu duas fases bem distintas. Até meados do século XIX assistimos a uma grande instabilidade que afetou toda a sociedade e com o ensino particular não seria diferente. Continuou-se o esforço anterior de laicizar e controlar a educação. Algumas escolas privadas, defensoras da liberdade de ensinar, são extintas sob acusação de atentarem contra o regime pois poderiam beliscar os bons costumes e os valores governamentais. Durante a segunda metade deste século alguma coisa melhorou para o ensino particular. Devido à pacificação

e desenvolvimento do reino foi possível abrir mais colégios, algumas congregações religiosas voltaram a dedicar-se à educação abrindo escolas gratuitas para a instrução básica em regiões do país menos favorecidas (Cotovio, 2004; Estêvão, 1998).

A par do desenvolvimento da educação, também se fizeram visíveis progressos a nível da educação de indivíduos com algum tipo de incapacidade. Em 1823, D. João VI, convida o sueco Per Aron Borg, famoso por ter criado um *Instituto de Surdos de Estocolmo*, para criar uma escola semelhante em Portugal. Este Instituto laborou a expensas do Rei, passando posteriormente para a tutela da Casa Pia. Em 1833 a língua gestual é instituída nesta escola. Em 1870 é criado em Guimarães outro instituto de surdos pelo Professor Pedro de Aguiar. Sete anos depois surge um novo instituto no Porto. Em 1887 a Câmara Municipal de Lisboa cria um Instituto de Surdos para ambos os sexos a funcionar em regime de internato e semi-internato, onde o ensino é ministrado pela via da língua gestual e da fala. Cerca de quatro anos volvidos é suspenso o funcionamento desta escola porque o oralismo passa a ser predominante em detrimento do gestualismo. Em 1905 volta a funcionar, agora sob a jurisdição da Casa Pia com a introdução do método de ensino intuitivo oral (Carvalho, 2007, 2011).

O Poeta João de Deus, mentor e executor de métodos de ensino para as crianças, não ignorou os meninos com deficiência/incapacidade visual e as suas necessidades, mandando trazer de França, em 1882, o primeiro livro em Braille que existiu em Portugal. Ainda nesta década, Léon Jamet, organista francês, cego, que foi estudante no *Institut des Aveugles de Paris*, veio para Lisboa exercer a sua atividade musical, tendo granjeado o apreço e a estima da elite lisboeta. Madame Vitorina Sigaud Souto, irmã de Adélia Sigaud – professora brasileira com deficiência/incapacidade visual – havia ficado chocada ao conhecer a situação precária de um casal sem meios para prover ao sustento de doze filhos, sendo seis deles cegos. E José Cândido Branco Rodrigues ficara emocionalmente fragilizado por seu avô – já em idade avançada – ter ficado cego. Ora, esta convergência de nomes, de personalidades com posses e bem colocadas na sociedade portuguesa é importante para o que se vai seguir (Rodrigues, 2009). José Cândido Branco Rodrigues, em 1887, fundou em Lisboa, a *Associação Promotora do Ensino aos Cegos* (APEC), de cuja atividade se destaca a fundação no ano seguinte, da escola com o nome *Asilo-Escola António Feliciano de Castilho*. Branco Rodrigues, defensor dos cidadãos com incapacidades visuais portuguesas, criou em 1895, as *Oficinas para Cegos* instalada no *Asilo de Cegos Nossa Senhora da Esperança*, de Castelo de Vide, que manteve, com os dividendos da venda do *Jornal dos Cegos*, publicado na capital, constituindo-se a

primeira publicação sobre cegos em Portugal. Também Branco Rodrigues, ciente da importância que teria para Portugal a criação de um instituto nacional de cegos semelhante ao *Institut des Aveugles* de Paris, que ele conhecia, insistiu junto das autoridades nacionais não granjeando, no entanto, qualquer apoio significativo. Fundou em Lisboa em 1900 a Escola de Cegos que deu origem ao *Instituto de Cegos Branco Rodrigues* e no Porto, em 1903, o instituto também com o seu nome mas que, atualmente, é designado *Instituto S. Manuel*. Volvidos cerca de dez anos, entregou esta instituição à Santa Casa da Misericórdia do Porto (Rodrigues, 2009).

Chegados ao fim do século XIX, observando uma citação de Henry Ford – o conhecido industrial que na transição dos séculos XIX para o XX, desenvolveu um revolucionário método de produção industrial (*fordismo*) que preconizava a especialização do trabalho e a produção em série de grande escala (Coriat, 2009), onde se pode levantar, ainda que sub-repticiamente, a questão do trabalho e emprego dos cidadãos com deficiência. É certo que, já em séculos pretéritos, registamos algumas formas titubeantes de trabalho mas Ford vem elevar a questão a um nível diferente. Segundo ele, embora o tenha dito de uma forma brutal e fria, típica de um industrial que só procura a superprodução e o lucro, há funções nas fábricas que, de tão especializadas que se tornaram, podem ser exercidas com competência por pessoas com deficiência/incapacidade.

Pela época que Henry Ford começou a fabricar o Modelo T, em 1908, não eram necessárias 18 operações diferentes para completar uma unidade, mas 7.882. Em sua autobiografia Ford registrou que destas 7.882 tarefas especializadas, 949 exigiam 'homens fortes, fisicamente hábeis e praticamente homens perfeitos'; 3.338 tarefas precisavam de homens de força física apenas 'comían', a maioria do resto podia ser realizada por 'mulheres ou crianças crescidas' e, continuava friamente, 'verificamos que 670 tarefas podiam ser preenchidas por homens sem pernas, 2.637 por homens com uma perna só, duas por homens sem braços, 715 por homens com um braço só e 10 por homens cegos'. Em suma, a tarefa especializada não exigia um homem inteiro, mas apenas uma parte, Nunca foi apresentada uma prova mais vívida do quanto a super especialização pode ser brutalizante (Bianchetti, 1995, p. 13).

No que resta do nosso estudo, plasmado neste primeiro capítulo, veremos que não basta alimentar e educar os diferentes, é necessário dar-lhes trabalho, torná-los úteis à

sociedade, fazê-los sentir iguais entre os diferentes. Talvez seja demasiado otimismo da nossa visão subjetiva mas Ford, conscientemente ou não, abre uma importantíssima porta que nos levará ao sonho do emprego pleno para cidadãos com algum tipo de incapacidade, um emprego respeitado, humanizado, com uma remuneração justa.

A primeira Guerra Mundial representou a consequência de todos os nacionalismos e patriotismos que floresceram durante os últimos trinta anos do século XIX e define o início de um tempo novo (Gilbert, 2007). A Europa foi o palco principal de duas guerras mundiais mas que causaram as maiores destruições e dezenas de milhões de mortos no velho continente. Estes dois conflitos serviram para que se experimentassem novos modelos políticos como os regimes fascistas e novos modelos económicos como o protecionismo do Estado depois de ter falido o capitalismo selvagem que vinha de trás e de que Henry Ford foi contemporâneo e defensor (Beavor, 2012). Portanto, as guerras mundiais serviram para que a humanidade colocasse algumas interrogações à sua ação. Por um lado, apercebemo-nos o quanto somos capazes de construir e destruir num ápice, o quanto somos poderosos a comandar armas e exércitos e o quanto somos frágeis num campo de concentração ou vagueando numa rua deserta apoiados numa muleta ou tateando o caminho com uma bengala branca. Tomamos consciência das nossas capacidades e da nossa finitude. As guerras mundiais produziram mais amputados e incapazes do que qualquer outro acontecimento na história. Segundo Correia (1999), as duas grandes guerras mundiais originaram:

(...) um elevado número de inválidos, mutilados e perturbados mentais. Desta forma, no período pós guerra, passou-se a estender a educação a pessoas com deficiência. As sociedades atingidas obrigam-se a um novo olhar sobre si mesmas. Vive-se uma fase de empenhamento e de esperança, espalhada num renascimento humanista cada vez mais evidente e que atinge o apogeu nos anos 60 (Correia, 1999, p. 14).

Mas a primeira metade do século XX – cerca de cinquenta anos de contrastes – também é a época da esperança, o período da *belle époque*, do cinema e da rádio, dos eletrodomésticos, do automóvel e dos avanços na medicina, enfim, o século XX, como nenhum outro, é o século do povo, é o século onde todos nós contamos (Stevenson, 1997).

É Freud, na primeira metade do século XX, que abre a porta a grandes transformações inspiradas pela sua teoria psicanalista. Outros investigadores, nas áreas da psicologia e pedagogia, dos quais destacamos Piaget, Montessori – já citada

anteriormente -, Decroly ou Skinner, tiveram um forte papel nas políticas educativas e nas práticas psicológicas e psiquiátricas que se foram implementando. De registar também importantes desenvolvimentos científicos e técnicos encabeçados por Galton, Binet e Simon que, especialmente estes dois últimos, divulgaram o conceito de idade mental, colocando-o em prática pela via dos testes de inteligência (abordagem psicométrica), identificando crianças com limitações na aprendizagem, que não podiam acompanhar o ensino normal, cada vez mais massificado, propondo-se a criação de escolas especiais (Correia, 1999).

Portugal fez uma transição algo tumultuosa do século XIX para o século XX. Depois de uma crise económica ainda no tempo da monarquia, de um grave conflito diplomático com Inglaterra, tivemos um Regicídio que vitimou o rei D. Carlos e o herdeiro ao trono e, cerca de dois anos mais tarde, a implantação da República que colocou um ponto final em quase nove séculos de reis e dinastias (Telo, 2010). A primeira república foi um palco de grandes progressos a nível social, civil e na educação mas, a nível político e económico pautou-se por uma instabilidade constante e tão grave que, dezasseis anos depois do seu auspicioso e esperançoso nascimento, Portugal rumou novamente ao obscurantismo da ditadura e falta de liberdades em que o timoneiro foi, durante quase meio século, António de Oliveira Salazar. No que concerne à Educação, a Primeira República foi muito longe, construindo um edifício legislativo que levou a um esforço real e assumido para melhorar o ensino. Assim, criou-se o ensino infantil – novidade em Portugal - para as crianças entre os quatro e os sete anos, expandiu-se o ensino primário obrigatório dos sete aos dez anos e mais tarde até aos doze, construíram-se mais escolas primárias para dar resposta ao aumento de alunos. Ao nível do ensino liceal e técnico reforçou-se a rede de liceus e escolas técnicas que já vinha da Monarquia Constitucional e ao nível do ensino superior, fundaram-se as universidades de Lisboa e do Porto e reorganizou-se a Universidade de Coimbra (Fernandes et al., 2008). A Primeira República não viveu tempo suficiente para tomar o pulso aos resultados das suas medidas mas em 1930 a percentagem de analfabetos ainda se situava por volta dos 67%. Talvez a interioridade, a pobreza do país e a incapacidade financeira e cultural das famílias, tivessem atirado milhares de crianças e adolescentes para casa, os campos ou as fábricas, em vez de as mandar à escola, tolhendo tal desiderato (Sarmiento, 2005). O regime republicano cruzou várias ideologias liberais, laicas, maçónicas, esquerdistas e para o ensino particular esta amálgama de filosofias políticas e eideológicas pareceu não ter sido muito favorável. Devido ao forte pendor anticlerical e à separação entre a Igreja e o

Estado, o ensino privado confessional entrou em colapso quase absoluto apesar de a sua existência estar consignada na Constituição de 1911. Depois do restabelecimento de relações diplomáticas entre Portugal e a Santa Sé em 1916, o ambiente melhorou e foi possível retomar a atividade do ensino particular embora sobre uma forte vigilância administrativa e legal e com o comprometimento das instituições de que o ensino aí ministrado seria “limpo” de qualquer ideologia religiosa ou confessional (Cotovio, 2004; Estêvão, 1998).

Durante o Estado Novo, o regime instrumentalizou a educação recheando-a de valores patrióticos, nacionais e religiosos de forma a moldar consciências e comportamentos. Salazar “controlava melhor” uma sociedade alfabetizada mas não instruída (Rosas, 2001). Seguindo o pensamento de Pinto (2009), verificamos como a educação pode ser o garante, o cimento para toda uma ideologia: “É através da educação que se formata o pensamento das grandes massas populacionais, para que essas mesmas ideologias se imponham e sejam duradouras” (Pinto, 2009, p. 27).

Portugal, constitucional e legislativamente, tinha tudo pronto para o ensino obrigatório e gratuito mas, na prática, existiam ainda muitos bloqueios para se alcançarem esses objetivos. Contudo, temos de ser justos e sublinhar que nos primeiros cinquenta, sessenta anos do século XX português, aumentou o número de escolas primárias, liceus, escolas comerciais e industriais, universidades, cresceu exponencialmente a formação de professores e recuou drasticamente a taxa de analfabetismo (Pintassilgo & Mogarro, 2003).

Em relação ao ensino particular durante a Ditadura Militar e o Estado Novo, muito haveria a dizer mas, não sendo esse o âmbito do nosso trabalho, registamos apenas os traços mais importantes. Começamos por lembrar os três pilares do Estado Novo: “Deus, pátria e família”, portanto, ao contrário da Primeira República, durante o regime ditatorial o ensino permaneceu livre de qualquer tipo de culto mas devia obedecer à moral e aos bons costumes cristãos, não podendo atentar contra a independência ou integridade da Pátria e tinha na família o garante basilar de toda uma estrutura social, família que devia assegurar, a par com o Estado, todas as condições par a educação dos seus filhos (Estêvão, 1998). Salazar aproximou bastante o Estado da Igreja, portanto, muitas escolas particulares, moribundas durante o regime anterior, floresceram novamente neste ambiente menos hostil. Portugal mantinha as duas ofertas educativas a par mas o ensino oficial era o farol por onde o ensino particular se teria de guiar caso quisesse certificar os seus alunos (Castro, 1994). A partir da década de sessenta, os colégios e escolas privadas

tiveram um interessante crescimento pois foi-lhes reconhecido um papel paralelo ao das escolas públicas em localidades onde estas não existiam. De forma a minimizar o esforço das famílias, surgiram os primeiros apoios e subsídios ao ensino particular pois o Estado Novo reconhecia que era melhor apoiar uma escola já existente do que obrigar os estudantes, especialmente do ensino secundário, a fazerem deslocações complicadas para as capitais de distrito. Segundo Castro (1994), em 1974 existiam mais de trezentas escolas particulares subsidiadas pelo Estado. Surge aqui um princípio que pode ser perverso para quem defende a autonomia do ensino particular que é a ideia da supletividade do ensino privado em relação ao público (Castro, 1994; Cotovio, 2004).

A escolaridade obrigatória abriu as portas a um novo tipo de alunos, aqueles que tinham necessidades especiais, que eram diferentes, que não se encaixavam na norma. As crianças com problemas desenvolvimentais, por exemplo, até então não consideradas como tal, começam a preocupar professores e pedagogos pois também têm de ser educadas e não eram capazes de executar as aprendizagens exigidas no currículo normal. Surgem então, nas escolas públicas, classificações e marginalizações para as crianças com dificuldades de aprendizagem, sendo colocadas em classes especiais ou em instituições em regime de internato e semi-internato, consoante a gravidade dos casos, ficando sob a alçada da Assistência Social. Nesta época em cujo objetivo da escola era responder às necessidades do aluno médio, aplicava-se um currículo único, rígido e uniforme. A escola era para os melhores (meritocracia) e tinha como finalidade servir os estratos sociais superiores pelo que excluía os alunos com as mais diversas problemáticas, hoje designados de alunos com NEE (Rodrigues, 2001).

No contexto nacional, as pessoas com deficiência/incapacidade, ainda excluídos e segregados, tal como os seus congéneres europeus, viram surgir uma série de instituições, umas de cariz caritativo, outras de cariz assistencialista, outras já com preocupações educativas e formativas mas todas ainda fora do sistema educativo normal, embora começassem a surgir preocupações de se ensinar aos alunos com dificuldades, pelo menos aqueles que tinham potencialidades para fazer algumas aprendizagens e competências do currículo comum e começassem a despontar aqui ou ali laivos de integração, não pela força da lei ou vontade dos governantes mas pela coragem dos primeiros a aparecerem nas escolas de ensino regular. De salientar que, até pela perseguição a que a Igreja foi votada durante a primeira República, a maioria destas instituições são laicas e, no caso dos cegos, por exemplo, dirigidas pelos próprios cidadãos que, em exclusivo ou a par com cidadãos com desenvolvimento típico, tomavam

conta do seu destino (Oliva, 2001; Rodrigues, 2009). A população surda tinha ao dispor dois institutos com algumas preocupações educativas. Em 1915, seguindo a filosofia da primeira República, o instituto de surdos da Casa Pia promove o ensino especial gratuito com a atribuição de subsídios e em 1922 passa a chamar-se, justamente, *Instituto Jacob Rodrigues Pereira*. Volvidos cerca de trinta anos (1955), o Professor Antonino Amaral passa a dirigir este instituto e organiza cursos de especialização baseados no *método oral puro*. Em 1957 criam-se o *Instituto de Bencanta* (Coimbra) e o *Colégio de S. Francisco de Salles*. A década de sessenta assiste ao nascimento dos institutos de surdos do Funchal, Ponta Delgada e Beja (Carvalho, 2007, 2011).

O *Instituto Médico – Pedagógico da Casa Pia de Lisboa*, posteriormente renomeado *Instituto António Aurélio da Costa Ferreira* (IAACF), funcionava como dispensário de saúde mental infantil e tinha também uma função formativa de preparação de técnicos para os serviços existentes e a criar. Foi neste instituto que se desenvolveu a primeira experiência de educação Integrada com a colocação das chamadas “classes especiais” junto das escolas, sendo da competência do Instituto a orientação das mesmas e a formação de professores que as ministrassem. Em 1941, também no IAACF foi criado o primeiro curso de “preparação para professores de crianças especiais”, sob a tutela do Ministério da Instrução (Mesquita, 2001).

Os cegos tinham instituições assistencialistas e educativas. A APEC, que vem já dos finais do século XIX, funda uma escola (que também era asilo), chamada *António Feliciano de Castilho* que ministrava formação profissional, instrução primária, formação musical. Na década de sessenta opta por ministrar o currículo nacional aplicado a todos os alunos portugueses. Este asilo/escola recebeu apoios estatais e veio a ser equiparado a instituto na década de sessenta. Era, portanto, uma escola de ensino especializado (Oliva, 2001). Voltamos a 1927 para registar o nascimento da primeira associação de cegos que agrupou no associativismo os primeiros grupos de cidadãos com incapacidade visual saídos dos institutos já referidos anteriormente com alguma formação, *Associação de Cegos Luís Braille*. Foi dirigida por cegos com o apoio de normovisuais. Na década de quarenta um grupo de associados saído da “Braille” decidiu fundar uma nova instituição designada *Liga de Cegos João de Deus*. Destacamos um pormenor que na década de sessenta se viria a revelar decisivo no que diz respeito à educação dos cegos em Portugal. Foram estes que devido à sua tenacidade e perseverança, insatisfeitos que estavam de se dedicar apenas ao estudo da música e tentarem sobreviver desta arte maior, nem sempre respeitada, que se começaram a preparar com explicações e aulas particulares para se

poderem apresentar aos exames dos antigos liceus. É assim que chegam os primeiros cegos aos cursos médios e superiores (Rodrigues, 2009). Voltando à *Liga de Cegos João de Deus*, temos de referir o importante apoio que esta instituição deu aos primeiros cegos universitários de Lisboa, disponibilizando-lhes meios técnicos específicos que lhes permitiam estudar. Mais a norte, em janeiro de 1958, nasceu no Porto a *Associação de Cegos do Norte* que teve um crescimento interessante e foi a primeira instituição a ter um presidente cego. Em 1963, sob a égide da então *Direcção-Geral da Assistência* realizaram-se importantes estudos sobre cegueira e deficiência visual adquirida. Dotaram-se os centros de reabilitação, *Fundação Raquel e Martin Sain* e *Nossa Senhora dos Anjos*, com meios técnicos e humanos capazes de recuperar psicologicamente e preparar profissionalmente as pessoas com incapacidades visuais que frequentavam os seus estágios, tentando colocá-los, posteriormente, no mercado de trabalho. Teremos também de registar aqui a importância do *Centro Infantil Helen Keller* que foi organizado por oftalmologistas e psicólogos e servia para reabilitar e educar crianças (Oliva, 2001; Rodrigues, 2009).

Nas incapacidades intelectual e motora, o dinamismo associativo estava um pouco atrasado talvez porque estas populações necessitem de mais apoios de terceiros para se organizarem. Foram os pais e familiares que se começaram a mobilizar no sentido de tentarem colmatar a escassa oferta de instituições especiais. Tiveram a sua génese nesta época a *Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Diminuídas Mentais* (APPACDM) e a *Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral* (APPC) (Santos, 2011; Vitório, 2012).

A segunda metade do século XX, assistiu a alterações significativas a nível ideológico, político e filosófico que afetaram as políticas educativas no geral, mas sobretudo as ligadas aos indivíduos com deficiência/incapacidade. A democratização das sociedades colocou em prática, finalmente, os ideais de igualdade, liberdade e fraternidade, permitindo que as crianças e suas famílias evoluam de uma situação de passividade para uma atitude de maior empenho na resolução dos seus problemas. A Educação Especial passou por grandes reformulações, resultantes de enormes revoluções sociais de uma revisão gradual da teoria educativa e de uma série de decisões legais históricas. A escola passou a estar à disposição de todas as crianças em igualdade de condições e é obrigação da comunidade proporcionar-lhes um programa público e gratuito de educação adequada às suas necessidades. Paulatinamente, as sociedades abandonaram a temível e terrível segregação e vão entrando no léxico escolar e social os

conceitos de integração, igualdade de oportunidades ou escola para “mesmo” todos (Duarte, 2002).

## **1.2. Da integração aos primeiros sinais da inclusão: da década de cinquenta à Lei de Bases da Educação**

Depois da Segunda Guerra Mundial o mundo ficou melhor. As democracias do ocidente venceram as ditaduras centrais e de leste e, à exceção da Península Ibérica que continuava abafada e cinzenta, respirava-se liberdade e esperança por toda a parte. Contudo, a guerra deixou-nos uma divisão em dois blocos que parecia insanável e na verdade só terminou em 1989 com a queda do muro de Berlim e a unificação das duas alemanhas. O bloco ocidental democrático e o bloco de leste socialista e comunista tentavam influenciar política, económica, social e culturalmente diferentes regiões do globo (Gaddis, 2007). Imediatamente depois da guerra mundial, para evitar a repetição de conflitos tão aterradores para a Humanidade, nasceu a *Organização das Nações Unidas* (ONU) e o mundo ganhou uma entidade protetora dos frágeis, pobres e sujeitos a todo o tipo de violências. A *Carta das Nações Unidas*, retificada pela Assembleia Geral em 1945, obrigou os seus signatários a reforçar o respeito pelos direitos fundamentais do ser humano e lembrou a importância pelo respeito em relação a todos os países, como podemos observar na citação seguinte: “A reafirmar a nossa fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor da pessoa humana, na igualdade de direitos dos homens e das mulheres, assim como das nações, grandes e pequenas” (ONU, 1945, nota introdutória, p.1).

O mundo está muito melhor. Pelo menos aqui do nosso lado vive-se melhor, com mais conforto, mais variedade e quantidade alimentar, mais acesso à cultura, à educação e aos bens de consumo. As nações tentam, por todos os meios, cumprir o que elas próprias sufragaram na *Declaração Universal dos Direitos do Homem* assinada nas Nações Unidas em 1948. Destacamos os artigos 1.º, 25.º e 26.º deste importante documento por estarem mais relacionados com as grandes linhas do nosso trabalho, a saber: liberdade, igualdade, direito à educação e à proteção (ONU, 1948) (Anexo D).

Desde a década de 60 que se cultiva um espírito de alguma tolerância, alegria e gosto pela vida cada vez mais liberta de ferrolhos e complexos étnicos, religiosos, culturais ou raciais. Naturalmente que algumas crises pontuais, alguns extremistas fazem reviver fantasmas do passado mas o Homem tem a capacidade de se reinventar, de se

regenerar, de ver na crise oportunidades. A ciência e a técnica evoluíram a níveis nunca imaginados e surgiram as preocupações ecológicas para garantirmos a sustentabilidade da nossa casa comum. Desde a década de 90 que o mundo se tornou mais global, um palco de oportunidades que nos chegam pelas vias tradicionais mas também pela Internet e pelas comunicações móveis (Judt, 2014).

No contexto internacional, começa a despontar a ideia de integrar as pessoas com deficiência/incapacidade nos mais diversos sectores da vida social em detrimento de práticas segregadoras anteriores. Em 1959, a rejeição feita pelas associações de pais às instituições escolares de ensino especial segregado, que mantinham os alunos separados das escolas regulares, impondo-lhes programas próprios, granjeou apoios administrativos na Dinamarca que alterou a sua legislação no sentido de incorporar o conceito de “normalização”, entendido como a hipótese de o indivíduo com incapacidade intelectual, por exemplo, praticar um tipo de vida o mais normal possível (Bank Mikkelsen, citado por Bautista, 1997). Desde este marco, o conceito de normalização alastrou-se por todo o hemisfério ocidental norte (Bautista, 1997). Esta generalização trouxe ao, meio educativo, ventos integradores inegáveis que era necessário estimular e aproveitar. O objetivo passa a ser integrar os alunos com NEE no mesmo ambiente escolar e social dos seus pares sem dificuldades. Por vontade dos pais, sempre atentos e prontos para a luta pelos interesses dos seus filhos, recusando-se a aceitar uma educação ministrada longe do agregado familiar, pretendiam que também aos seus educandos chegasse a qualidade e quantidade dos novos *curricula*, procedeu-se a uma bateria de mudanças educacionais e legislativas. Surgiram então, como aliás era inevitável, as primeiras experiências de educação de alunos com NEE integrados em turmas do ensino regular. Facilmente se observou que um aluno NEE mereceria e deveria usufruir da mesma educação que o seu companheiro dito normal, o seu irmão ou primo, na escola da sua terra ou bairro. Será esta a certidão de nascimento da educação integrada? Parece-nos que sim desde que entendida como o atendimento educativo específico à criança com NEE no seu meio mais abrangente possível. A integração implica a mobilização máxima dos aspetos mais favoráveis do meio para o desenvolvimento total da sua personalidade (Correia, 1999). A correta integração deve ser alicerçada em princípios de normalização, isto é, o aluno com NEE deve desenrolar todo o seu processo educativo num ambiente abrangente e normalizado o mais possível. Ora, o conceito de Educação Especial deve estar construído com base em noções de dependência, diferença ou proteção. Por conseguinte, como já foi aflorado em passagem precedente, os “diferentes” eram ensinados numa via de ensino paralela,

semelhante à via normal mas num espaço diferente. Para que ocorra uma evolução é fundamental que estas duas vias se unam e se sobreponham no mesmo trajeto e necessário que a sociedade aceite sem reservas a posição que um cidadão com algum tipo de incapacidade pode ocupar a nível do ensino, do emprego e da vida social. É em todas estas perspetivas que surge o conceito de Integração (Bautista, 1997).

Neste contexto, um conjunto de organizações internacionais desempenharam um papel fundamental na solidificação destas novas tendências integradoras e na forma como as sociedades ocidentais começaram a olhar para as pessoas com incapacidade e os alunos com NEE. Estas organizações, das quais destacamos a ONU e a sua agência vocacionada para a educação e cultura, a UNESCO, divulgaram um conjunto de declarações e resoluções que balizaram e marcaram o ritmo destas temáticas. Na Tabela 1 apresentamos os documentos de referência mais importantes, desde o final da Segunda Guerra Mundial até à atualidade.

Tabela 1

*Documentos internacionais*

<b>Data</b>	<b>Documentos</b>
1945	Carta das Nações Unidas
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos
1959	Declaração dos Direitos da Criança
1971	Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes Mentais
1975	Resolução 1921 (LVIII) do Conselho Económico e Social
1975	Declaração dos direitos das pessoas deficientes
1982	Resolução 37/52 de 3 de dezembro da Assembleia-geral da
1989	Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança
1990	Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada
1994	Declaração de Salamanca
1996	Carta do Luxemburgo
2002	Declaração de Madrid
2003	Ano europeu das pessoas com deficiência

Nota. Síntese a partir de “Gabinete de Documentação e Direito Comparado”, Ministério Público, 2015.

A *Declaração dos Direitos dos Deficientes* (ONU, 1975) surge nesta época de profundas mudanças em que se abandonavam as práticas segregadoras e discriminatórias (ONU, 1975, artigos 1.º a 3.º) (Anexo D).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) passou a estar mais atenta a doenças e enfermidades que poderiam provocar deficiências/incapacidades de carácter permanente. O Fundo das Nações Unidas para a Infância *United Nations Children's Fund* (UNICEF)

passou a olhar para todas as crianças desfavorecidas, desprotegidas, mal nutridas, tentando afastar estas condições de pobreza e degradação humana que, só por si, poderiam levar a engrossar ainda mais a população mundial com incapacidades. A *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico* (OCDE) ou a *Comunidade Económica Europeia* (CEE), com preocupações mais económicas, também pugnavam pelo bem-estar coletivo. Todas estas instituições de carácter internacional e transfronteiriço deram o seu contributo para que, durante a segunda metade do século XX, as populações com deficiência/incapacidade passassem a ter os mesmos direitos e deveres dos restantes cidadãos (Kennedy, 2009).

Também na sociedade americana surgiram acontecimentos e movimentos cívicos importantes que despoletaram mudanças significativas: o fim da guerra do Vietname; os movimentos feministas; a luta pela integração das minorias e o ensino compensatório. Devido a estes movimentos, também do outro lado do Atlântico se passou a olhar para a integração como um direito (Stevenson, 1997).

É neste país que, em 1975, se publica a *Public Law 94 – 142*, um diploma legislativo que, em linhas gerais, chama a atenção para a necessidade de um Plano Individual de Ensino para todas as crianças com diferentes problemáticas, partindo do direito à escolaridade, a igualdade de oportunidades de acesso à educação e a utilização diferenciada de recursos para atingir os mesmos fins educacionais. Esta lei americana é referenciada como um marco legislativo fulcral do contexto internacional na história da Educação Especial. Genericamente, exige que em todos os Estados Unidos se observem os princípios e procedimentos que destacamos e sintetizamos na Tabela 2 (Carvalho & Peixoto, 2000).

Tabela 2

*Princípios e procedimentos da Public Law 94-142 (Estados Unidos da América – 1975)*

---

**Princípios e procedimentos orientadores**

---

Identificação dos alunos com problemas de aprendizagem dos 4 aos 21 anos;

Planificação e programação adequadas às necessidades de cada aluno;

Participação dos pais nas decisões educativas;

Educação com recurso à alternativa menos restritiva possível;

Não discriminação.

---

Nota. Adaptado de “A escola inclusiva da utopia à realidade”, de O. A. Carvalho e L. M. Peixoto, 2000, p. 17.

Parece-nos que a grande novidade deste diploma será a noção de *ambiente o menos restritivo possível*, ou seja, os discentes com NEE devem ser educados em situações tão normais quanto as suas necessidades especiais o permitirem. Assim, as escolas do ensino regular devem acolher os alunos com NEE, encontrando modelos de integração individuais, respeitando as especificidades de cada um. A *Public Law 94 -142* (1975, citada por Carvalho & Peixoto, 2000) pensou também nas situações de deficiências/incapacidade mais profundas que, de todo, não podem ser integradas em escolas regulares. Nestes casos deve existir uma rede de instituições de apoio para dar respostas mais restritivas mas não esquecendo também a prioridade dada à educação.

Começa uma nova etapa da história da educação especial com esta lei. Um pouco por todo o mundo a *Public Law* vai ter réplicas e consequências em alguns sistemas educativos, especialmente na Europa, onde se vão produzir leis semelhantes. De acordo com Turnbull e Turnbull (1986, citado por Correia, 1999), defendem que a aplicação desta lei produziu efeitos de largo alcance, no sentido em que já não é necessário que o aluno se adapte à escola, mas que a escola se adapte ao aluno. Confunde-se já aqui, em boa hora, o conceito de integração com o de inclusão. A integração das crianças com NEE estrutura-se fundamentalmente numa praxis educacional fazendo recuar para segundo plano as práticas clínicas (Correia, 1999).

Neste sentido, surgiu em Inglaterra em 1978 um relatório conhecido como *Warnock Report* (citado por Sanches & Teodoro, 2006) onde se defende a passagem de um paradigma clínico para um paradigma pedagógico no que diz respeito ao acompanhamento a dar aos alunos NEE pois foca não tanto a deficiência/incapacidade da criança mas principalmente as NEE - temporárias ou permanentes - que ela evidencia, admitindo que as lacunas diagnosticadas ao nível das aprendizagens podem ser motivadas por condicionalismos de origem pessoal, escolar ou social (Sanches & Teodoro, 2006).

Veremos na Tabela 3 algumas propostas deste relatório.

Tabela 3

*Dimensões e propostas a salientar no Warnock Report (Reino Unido, 1978)*

---

**Dimensões e propostas gerais no âmbito científico e na intervenção**

---

- i) A expansão da educação especial. (uma em cada cinco crianças necessita de alguma forma de educação especial e apoio ao longo da sua escolaridade.)
- ii) Modelo conceptual que encara a deficiência como um «contínuo» de necessidades especiais de educação, abandonando o diagnóstico médico tradicional.
- iii) Abolição das categorizações por tipo de deficiência – substituindo-as pelo conceito de Necessidades Educativas Especiais.
- iv) Nova metodologia na identificação e avaliação das crianças com necessidades educativas especiais, com descrição pormenorizada.
- v) Atribuição de deveres aos profissionais de educação que lidam com crianças com necessidades educativas especiais para as tratarem em pé de igualdade com as outras crianças.
- vi) Envolvimento dos pais em todo o processo avaliativo, com poder decisório e propondo medidas educativas.

---

Nota. Adaptado de “Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos”, de I. Sanches e A. Teodoro, 2006, *Rev. Lusófona de Educação*, 8, pp. 63-83.

Ora, este relatório apresenta o conceito de NEE como um conceito central em torno do qual deve girar toda a prática educativa. Defende que um aluno necessita de educação especial se apresentar dificuldades de aprendizagem que justifiquem uma medida educativa especial. Segundo o *Warnock Report* (1978, citado por Sanches & Teodoro, 2006) ter necessidades educativas especiais pode não significar ter uma deficiência/incapacidade física ou intelectual mas “apenas” uma necessidade temporária, num determinado momento da sua escolaridade, carecendo de algum tipo de ajuda especializada para debelar alguma dificuldade educativa. Com estas novas práticas são chamados, cada vez mais, os psicólogos para o seio da comunidade escolar, colaborando no despiste, orientação e suporte das necessidades especiais. Este documento veio permitir que os alunos com NEE tivessem um atendimento orientado pela perspectiva integradora no sistema educativo (Carvalho & Peixoto, 2000; Meireles-Coelho, Izquierdo & Santos, 2007; Sanches & Teodoro, 2006).

Portugal, numa primeira fase, assiste a tudo isto de braços amarrados pelo velho ditador e o seu delfim Marcello Caetano. Contudo haveria de chegar um dia em que também por cá, nascia a aurora da liberdade. O 25 de Abril, pese embora os dois anos terríveis que se lhe seguiram, devolveu a esperança aos portugueses e pôs fim a uma guerra sem sentido (Guerra Colonial) que durava há treze anos e era a origem dos nossos males. Lentamente, como é apanágio da pátria lusa, fomos recuperando algum terreno e a entrada para o clube dos países irmãos europeus em 1986 foi um bálsamo para a nossa

sociedade e economia. O pessimismo, derrotismo e queixume fazem parte do nosso mapa genético coletivo, porém, temos de admitir que, malgrado o atraso que ainda registamos em relação ao pelotão da frente dos países da União Europeia e a existência de algumas bolsas de pobreza e dificuldades, nunca se viveu tão bem em Portugal (Telo, 2011).

No nosso país, com a chegada da “liberdade” muita coisa vai mudar na educação, como falaremos adiante, e nas instituições e associações de cidadãos com algum tipo de incapacidade. Logo em 1974, à luz das novas ideias relacionadas com o ensino especial, surge o primeiro curso de especialização para professores de alunos com deficiência/incapacidade auditiva. Ainda no decorrer desse ano, é criado um grupo interdisciplinar constituído por linguistas, terapeutas da fala, engenheiros do *Laboratório de Fonética* da *Faculdade de Letras de Lisboa*, em parceria com a *Associação de Surdos de Lisboa* realizam o primeiro estudo sobre a *Língua Gestual Portuguesa* (LGP). Ainda em 1974, a *Associação Portuguesa de Surdos* promove cursos de alfabetização para jovens e adultos, baseados na comunicação total. Em 1981 surge o livro *Mãos que Falam* escrito por Isabel Prata, inspirando-se no primeiro estudo realizado sobre a LGP. Nesse ano deslocam-se dois surdos portugueses à *Universidade de Gallaudet*, com o objetivo de aperfeiçoar a língua gestual. Em 1982 desenvolveu-se o primeiro curso de LGP destinado a ouvintes. No ano letivo de 1984/85 realizou-se um curso para educadores e professores de crianças surdas, onde são levantadas algumas questões sobre a educação de surdos: Bilinguismo, Gestualismo, Comunicação Total, pois os professores demonstravam insatisfação com os resultados do Oralismo. Em 1989 surge o primeiro curso para intérpretes de LGP, patrocinado pela *Associação Portuguesa de Surdos* com o apoio do *Programa Helios*. Três anos depois, seis finalistas do curso de Intérpretes e seis Formadores Surdos vão à *Universidade de Bristol* aprofundar conhecimentos. Em 1993, surgem as primeiras notícias de intérpretes nas escolas. A LGP conquista algum espaço no sistema educativo nacional. Um ano depois, a LGP é reconhecida oficialmente. Em 1998, pelo Despacho n. ° 7520/98, de 6 de maio, são criadas as *Unidades de Apoio a Alunos Surdos*. Como veremos, é o primeiro passo para as escolas de referência para esta população escolar (Carvalho, 2007, 2011).

No caso da deficiência/incapacidade intelectual, mais uma vez, foram os pais e famílias destes cidadãos que tomaram a dianteira e continuaram as movimentações iniciadas ainda no Estado Novo. Organizaram-se num movimento de instalação de *Cooperativas de Educação e Reabilitação para Crianças Inadaptadas* (CERCI), que se mostraram essenciais para o desenvolvimento da educação de crianças e jovens

portadores de deficiência mental. Estas instituições de pais fundaram escolas espalhadas pelo país que foram financiadas com apoios estatais e particulares (FENACERCI, 2016; CERCILisboa, 2016).

Nas décadas de sessenta e setenta, as pessoas com deficiência/incapacidade visual portuguesas, pelo menos aqueles que tinham passado pelas escolas de ensino especial ou aqueles outros que tinham tido as primeiras incursões pelo sistema regular de educação, estavam diferentes, melhor preparados, como nos diz Rodrigues (2009):

Ora, no início desta década – excepcionalmente promissora, com tantas transformações em curso –, o panorama tiflológico, atrás a florado, bem como as dezenas de rapazes e raparigas, saindo das escolas de Ensino Especial com o Curso Geral dos Liceus terminado e a ambição de ir mais além nos estudos para atingir nível cultural superior, condicionaram positivamente o meio tifoassociativo lusitano. Por um lado, o movimento associativo estendia-se ao norte do país, por outro, passava a contar com matéria humana renovada, melhor preparada para enfrentar os desafios do futuro, com pessoas já não dependentes economicamente da família e da caridade pública. Agora, quando terminavam a sua escolarização e estágios de reabilitação e formação profissional, os deficientes/incapazes visuais já não tinham apenas a perspectiva de ganhar o necessário para a sua sobrevivência, tocando na via pública, ou, na melhor das hipóteses, num bar, nos bailes promovidos pelas sociedades recreativas e outras similares. O quadro era agora bem melhor; pintado de cores mais vivas, mais risonhas. Podia aspirar-se a um emprego remunerado, a constituir família em condições mais dignas, à integração social em termos mais aceitáveis (p. 18).

As instituições de cegos estavam agora expurgadas de elementos normovisuais, não que eles não fossem bem-vindos mas porque, atingida que estava a liberdade e a igualdade, queriam ser eles próprios os cidadãos com incapacidades visuais a governar e dinamizar as suas instituições. Pela primeira vez a comunicação social, finalmente livre, dava cobertura às iniciativas institucionais das associações de cegos e a sociedade ia mudando consciências e reconhecendo o valor desta população diferente. Em 1969, a Associação Luís Braille, colaborando com a Liga João de Deus e com os centros de reabilitação organizou um simpósio, para se estudar em detalhe a população com incapacidades visuais portuguesa. Uma primeira consequência deste estudo que mostrou as dificuldades económicas sociais ou culturais em que se achavam a grande maioria silenciosa dos cidadãos com deficiência/incapacidade visual foi a criação, pela Biblioteca

Nacional, de uma área de leitura para estes utentes que faculta livros em Braille ou áudio. Felizmente que já existiam outras bibliotecas ou secções de bibliotecas com publicações em Braille abrigadas em algumas câmaras municipais e, naturalmente, nas próprias instituições de cegos. Em 1974 a “liga” promoveu uma visita de estudo que permitiu a treze associados conhecer a realidade tiflológica francesa. Três anos depois a mesma instituição abre a porta a um relacionamento que ainda hoje se mantém e é próspero com a ONCE, *Organizacion Nacional de Ciegos de España*. A *Associação Promotora de Emprego de Deficientes Visuais* (APEDV), fundada em 1980, constituiu-se para ajudar os cegos e indivíduos com baixa visão. Segundo os seus estatutos, a APEDV pugna pela formação profissional e pré-profissional, a procura e criação de emprego, o apoio escolar, o fomento intelectual, cultural e desportivo, a prevenção da cegueira e o bem-estar global. (APEDV, 2016) Em 1989, as três associações de cegos mais representativas do panorama português, a Luís Braille, a João de Deus e a Associação de Cegos do Norte, uniram-se levando à criação da Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal (ACAPO). Esta instituição de âmbito verdadeiramente nacional, com delegações espalhadas por quase todos os distritos do país e pelos arquipélagos, absorveu os princípios e objetivos das suas congéneres fundadoras e, pela primeira vez, incluiu expressamente no seu nome, os portadores de baixa visão considerando-os amblíopes embora os portadores de baixa visão tenham tido sempre voz e um lugar de destaque no associativismo nacional. A ACAPO representa quase todo o panorama tiflológico nacional e é a instituição interlocutora privilegiada para os contactos públicos e privados ao mais alto nível. Contudo, manteve-se fora da ACAPO a APEDV e, nos últimos anos, têm surgido a nível regional e local, instituições de âmbito e objeto semelhante mas com uma demarcação geográfica estreita e rigorosa (Oliva, 2001; Rodrigues, 2009).

Foi só depois da madrugada dos cravos que a questão da educação se colocou de uma forma universal. Primeiro no caderno de intenções do MFA, depois na Constituição de 1976 (Artigo 73.º), a vontade política passou a defender uma escola para todos, mesmo todos, em todos os graus de ensino (Constituição, 1976) (Anexo D).

Começam a soar expressões como igualdade de oportunidades ou democratização do ensino que a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, ME, 1986) irá cimentar como poderemos constatar no seu artigo 2.º (LBSE, ME, 1986) (Anexo D).

Como também se pode constatar no artigo citado anteriormente, a escola oficial foi expurgada de quaisquer influências políticas, ideológicas ou religiosas para que todas as culturas, credos, raças ou etnias, se sentissem verdadeiramente acolhidas e integradas

no sistema educativo público nacional. Rui Grácio e Veiga Simão deram importantes contributos para a democratização e universalização da escola pública (Cotovio, 2004). Veiga Simão incluiu nas suas reformas as questões relacionadas com o ensino especial (Pintassilgo & Mogarro, 2003).

No que concerne ao ensino particular, também o 25 de abril trouxe renovadas esperanças a este setor que atravessava mais uma crise em virtude da reforma Veiga Simão ter universalizado o ensino oficial e disseminado pelo país escolas preparatórias e com a designada Tele Escola (Cotovio, 2004; Estêvão, 1998). O direito ao ensino e as liberdades inerentes a quem aprendia mas também a quem ensinava foram motivo de acesa polémica logo na Assembleia Constituinte com vários deputados e grupos parlamentares a dirimir posições em consonância com as suas ideologias de base bem vincadas nesses tempos (Castro, 1994). Depois do Período Revolucionário em Curso (PREC) e de toda a discussão política e ideológica, surge em 1976 a Constituição da República Portuguesa destes novos tempos democráticos que se preocupa em garantir aos cidadãos, às famílias e às organizações, no âmbito da universalidade, obrigatoriedade e gratuidade da educação, a liberdade de aprender e de ensinar (artigos 43.º, 73.º, já citado anteriormente, 74.º e 75.º da Constituição de 1976). Para cumprir este desiderato o Governo subsidia o funcionamento de escolas particulares, consideradas supletivas, em zonas geograficamente desfavorecidas (Cotovio, 2004). Ainda em 1975 surge uma instituição que mostra a necessidade de uma união de esforços entre todos os atores do ensino particular – confessional ou laico – que, juntos, passam a ter mais condições negociais com o Governo. Falamos da *Associação de Representantes de Estabelecimentos de Ensino Particular* (AEEP), organismo que se mantém até hoje (AEEP, 2016; Cotovio, 2004).

O tempo foi desfilando e cada vez mais alunos de todas as idades frequentavam a escola. O ensino obrigatório passa a ter seis anos e o Estado ia cumprindo a sua função de garantir a Educação (Pintassilgo & Mogarro, 2003). O ensino particular vai tentando aproveitar esta massificação da educação mas sempre numa posição subalterna em relação ao ensino oficial. As escolas particulares funcionavam em paralelismo pedagógico e só assim podiam garantir a avaliação externa dos seus alunos e a respetiva certificação (Castro, 1994; Estêvão, 1998). Vários diplomas saíram entretanto mas temos que citar a Lei n.º 9/79 de 19 de março, sendo o primeiro diploma parlamentar exclusivamente dedicado ao ensino particular. Ficou conhecida como Lei de Bases do Ensino Particular e Cooperativo e tratava de todos os assuntos desta área desde a

constituição de escolas, financiamento, alunos, professores, currículos, entre outros. É o primeiro marco legislativo do ensino particular. Logo no ano seguinte surge o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo (Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de novembro), que nas palavras de Castro (1994, p. 127) foi “a verdadeira carta de alforria do ensino particular”. Este Estatuto plasmou as linhas essenciais relativas à liberdade e responsabilidade de criação e funcionamento dos estabelecimentos e também a garantia da igualdade de oportunidades, no acesso à educação. Este diploma foi tão importante que esteve em vigor mais de trinta anos e, com alterações pontuais, foi cumprindo a sua função quase até aos nossos dias (Castro, 1994; Cotovio, 2004; Estêvão, 1998). A década de 80 prosseguiu e estabilizaram os financiamentos ao ensino particular e cooperativo, através de contratos celebrados entre o Estado e os privados, para que os alunos e suas famílias não tivessem gastos acrescidos quando exerciam a sua liberdade de aprender (Cotovio, 2004; Estêvão, 1998). A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, a que aludimos anteriormente, não se esqueceu do ensino particular e cooperativo integrando-o no esforço nacional pela educação. A década de noventa do século passado assistiu à celebração de contratos simples ou de associação. Os contratos simples eram anuais, celebrados entre o Ministério da Educação e as famílias dos alunos de acordo com os rendimentos do agregado familiar. Os contratos de associação eram celebrados, também anualmente, e visavam apoiar uma turma num ano e ciclo de ensino. A verba a atribuir ao estabelecimento de ensino era fixada por diploma governamental e atribuída por contrato e, já para o final da década, por turma (Decreto-Lei n.º 553/1980; Estêvão, 1998; Cotovio, 2004).

Paralelamente, a Portugal chegaram os ecos transformadores da *Public Law* e do *Warnock Report*. Começou a falar-se em integração mais amiúde e levaram-se a sério as experiências integradoras ocorridas em alguns liceus para alunos surdos e cegos. Vigorava uma espécie de regime misto em que os cegos, por exemplo, ficavam institucionalizados até ao sexto ano de escolaridade e depois passavam para o ensino regular no sétimo ano de escolaridade e para eles eram elaborados programas educativos (Rodrigues, 2009). Mas a “estrada” da integração, também por cá, era um caminho sem retorno (Rodrigues & Nogueira, 2010).

Depois de 1973, o Ministério da Educação, na senda de Veiga Simão, vai publicando, paulatinamente, diplomas legais que preconizam a integração e assume a um ritmo muito lento, a educação de alunos com deficiência/incapacidade. Logo nesse ano, é criada a Divisão do Ensino Especial do Básico (DEEB) e do Secundário (DEES). Estas

divisões organizavam a especialização de docentes e implantavam delegações regionais de acompanhamento ao ensino integrado de alunos com incapacidades visuais, auditivos e motores. Assume-se, com a crescente massificação do ensino, consagrada constitucionalmente, que também as crianças com NEE têm direito a uma educação digna e adequada. No ano letivo de 1975/76 surgem as equipas de Educação Especial que vieram facilitar o apoio a crianças com NEE integradas nas escolas do ensino regular bem como aos seus professores e famílias. Estas equipas promoviam a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência/incapacidade, especialmente os das áreas sensoriais e motoras capazes de acompanhar as unidades curriculares regulares. Intervinham na sala de aula, na sala de apoio ou na família (Serafim, 2007). O apoio educativo estava focalizado no aluno e a sua integração na turma regular não pressupunha modificações na organização ou no desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem (Correia, 1999). Mas os anos 70 também assistiram ao nascimento de um conjunto de escolas de ensino especial para dar resposta aqueles alunos que tinham mais dificuldades na sua integração no ensino regular. Referimo-nos a um elevado número de CERCIs que surgiram um pouco por todo o país e que, pese embora o seu meritório trabalho realizado ao longo destas décadas, mostram que a integração se fez a duas velocidades em Portugal (FENACERCI, 2016; Rodrigues & Nogueira, 2010).

Nos anos seguintes surgiram novos diplomas legais que vieram clarificar o funcionamento da educação especial. O Decreto – Lei n.º 174/77, de 2 de maio, define o regime escolar dos alunos com deficiência/incapacidade que estejam integrados no ensino regular. Este decreto impunha a matrícula dos alunos com NEE e obrigava a apresentação de relatórios médicos. O Decreto – Lei n.º 346/77, de 20 de agosto, institucionaliza o *Secretariado Nacional de Reabilitação* (SNR), atualmente designado *Instituto Nacional para a Reabilitação* (INR), há muito solicitado pelas instituições de e para pessoas com algum tipo de incapacidade. O Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de maio, aplica os princípios definidos pelo Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio, ao ensino primário para facilitar a integração de alunos portadores de deficiências físicas ou intelectuais. O Despacho n.º 59/79, de 8 de agosto, concretiza o Decreto-Lei n.º 174/77, no que concerne à apresentação de novos critérios de admissão de alunos com problemas sensoriais, físicos e intelectuais para o sistema educativo público regular, continuando a referir a obrigatoriedade da apresentação de relatórios médicos. A Lei n.º 66/79, de 4 de outubro, aborda a educação especial com outro fôlego, de uma forma mais abrangente. Pensa na coordenação entre vários organismos ligados à educação especial bem como os seus

princípios orientadores e os objetivos. Neste contexto surgiram os *Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem (SADA)* e as *Unidades de Orientação Educativa (UOE)*, que colaboravam no diagnóstico do aluno, trabalhando com este e a escola. Criou também o *Instituto de Educação Especial*. O Decreto – Lei n. ° 513/79, de 26 de dezembro (ratificado pela Lei n. ° 29/80, de 28 de julho), transfere o Curso de Especialização de Professores de Educação Especial ministrado no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira para as Escolas Superiores de Educação de Lisboa e do Porto, transformando-os em cursos superiores. Cessa assim um trabalho muito meritório de um instituto que durante dezenas de anos formou aqueles que trabalharam muito pela educação especial (Meireles-Coelho, Izquierdo & Santos, 2007). O Decreto – Lei n. ° 301/84, de 7 de setembro, retirou aos pais/encarregados de educação a prerrogativa de se pronunciarem sobre a dispensa de frequência da escola dos seus filhos com NEE, em determinadas condições. É que estas exceções estavam previstas na lei, contudo, só com este diploma o ensino se tornou obrigatório para “mesmo todos”.

Em 1981 Portugal, como a comunidade internacional, comemorou o *Ano Internacional das Pessoas com Deficiência* (ONU, 1981). As iniciativas que se realizaram, cá como lá, permitiram que a sociedade reparasse ainda mais nestas realidades que tinha de apoiar e integrar. Um dos lemas das comemorações foi: *pugnar por uma plena participação numa sociedade para todos* (Ferreira, 2007).

Avançamos para 1986 onde encontramos outro marco na história da educação e da educação especial portuguesa. A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n. ° 46/86, de 14 de outubro) – a que já aludimos - provoca grandes mexidas no que concerne à Educação Integrada (LBSE, ME, 1986) (Anexo D).

Não sendo um diploma exclusivo da educação especial a LBSE faz uma abordagem muito ampla – como ficou demonstrado – a vários aspetos da educação especial desde a intervenção precoce, passando por todos os graus e níveis de ensino até à transição para a vida ativa e ao emprego dos sujeitos com incapacidade. Aborda aspetos de intervenção que virão a ser concretizados mais tarde, como veremos, e abre a porta à comunidade educativa e suas instituições, para colaborarem no atendimento a alunos com algum tipo de incapacidade. Meireles-Coelho, Izquierdo e Santos (2007) chamam a atenção para um pormenor importante deste moderno diploma legislativo. Pela primeira vez surge a expressão *necessidades educativas específicas* (Meireles-Coelho, Izquierdo & Santos, 2007) que, na linha dos documentos internacionais anteriormente citados,

coloca o enfoque nas necessidades educativas do aluno e não na sua deficiência ou condição médica.

Integrar é mais do que acompanhar o currículo comum, é ampliar os serviços educativos aos alunos com NEE implicando alterações nas estruturas educativas, com profundas consequências na organização das estratégias de intervenção do professor de apoio ou no papel da escola e dos professores do ensino regular (Correia, 1999). Contudo, estas alterações escondem uma realidade que o Decreto-lei 35/90 de 25 de janeiro clarifica. Segundo este diploma, regista-se um baixo índice de escolarização das crianças com NEE devidas a deficiências/incapacidades físicas e mentais:

(...) os alunos com NEE (...) estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência, a qual se processa em estabelecimentos regulares de ensino ou em instituições específicas de educação especial, quando comprovadamente o exijam o tipo e grau de deficiência (Decreto-Lei n.º 35/90, artigo 2.º, Diário da República)

No artigo 9.º, apela para o trabalho numa perspetiva interdisciplinar: “(...) o apoio psicológico prestado por serviços especializados e a orientação escolar e profissional... bem como o apoio psicopedagógico às actividades educativas(...)” (Decreto-Lei n.º 35/90, artigo 9.º). O Artigo 18.º deste diploma altera, pela primeira vez na legislação nacional, a expressão “necessidades educativas específicas” preferindo a expressão “necessidades educativas especiais” que será utilizada até a atualidade (Meireles-Coelho, Izquierdo & Santos, 2007).

Voltando um pouco atrás no tempo, temos que referir dois diplomas importantes para a organização e logística da educação especial ao nível dos recursos humanos. O Decreto-Lei n.º 35/88, de 4 de fevereiro, organizou a colocação de professores de apoio para alunos com necessidades educativas específicas e o Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88, de 17 de agosto, veio legalizar as Equipas de Ensino Especial (EEE) que já funcionavam desde 1975. Falemos ainda neste parágrafo da Lei n.º 9/89, de 2 de maio (Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência), que veio esclarecer os princípios da integração (Meireles-Coelho, Izquierdo & Santos, 2007).

O conceito de integração está presente na LBSE, mas o sistema educativo português necessitava de um diploma que integrasse todas as ideias e legislação avulsa sobre educação especial integrada que tanto evoluiu na década de oitenta.

Em 1991 é promulgado o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, o diploma mais especializado em questões de educação especial, o farol do ensino integrado que vai sobreviver quase vinte anos tal era a sua modernidade e eficácia. Este decreto, baseado nas experiências e legislação inglesa e americana, vem clarificar o regime educativo especial, que pretende a adaptação das condições em que se ministra o ensino/aprendizagem dos discentes com NEE. Substitui a classificação em diversas categorias de deficiência, baseadas em decisões do foro clínico, como propunha o *Warnock Report*, preferindo o conceito de alunos com NEE, adotando critérios pedagógicos (Rodrigues & Nogueira, 2010; Sanches, 2007).

Com o Decreto-Lei n.º 319/91, muitas crianças institucionalizadas passaram a frequentar o ensino regular. Os alunos sem deficiências/incapacidades mas com dificuldades de aprendizagem viram nas medidas do Regime Educativo Especial, respostas que ainda não tinham obtido. Para Correia (1999):

(...) à medida que os conceitos de igualdade, liberdade e justiça se expandem, as crianças e as suas famílias evoluem de uma situação de passividade para uma outra de maior empenhamento na resolução dos seus problemas concretos (...) a escola está à disposição de todas as crianças em igualdade de condições e é obrigação da comunidade proporcionar-lhe um programa público e gratuito de educação adequado às suas necessidades (p. 14).

Depois da publicação do diploma da educação especial surgiram regulamentações e explicações ministeriais que vieram clarificar algumas dúvidas resultantes das práticas diárias nas escolas. O Despacho n.º 173/ME/91, de 23 de outubro, refere o seguinte: “(...) as medidas constantes do Regime Educativo Especial aplicam-se aos alunos com NEE optando-se pelas medidas mais integradoras e menos restritivas, para que as condições de frequência se aproximem das existentes no regime educativo comum” (Despacho 173/ME/91).

As escolas têm autonomia para aplicar o Regime Educativo Especial, desde que exista uma proposta conjunta dos professores do Ensino Regular e de Educação Especial ou dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO).

A década de 90 avança e surge o Despacho Conjunto 105/97 de 1 de julho que vem clarificar as funções dos professores de educação especial e criar uma nova orgânica a nível estrutural. Abre a porta a condições que auxiliem a diversificação das práticas educativas e pedagógicas, apostando numa gestão assertiva dos recursos especializados, valorizando a formação dos docentes de Educação Especial, pugnando por uma melhoria na intervenção educativa. Clarifica também o que se deve entender por apoio educativo, definindo-o como o apoio que um aluno pode necessitar ao longo do seu percurso escolar. Estabelece o campo de ação do professor dos apoios educativos, por exemplo, tem como função prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a implementar no processo de ensino – aprendizagem. Abre a escola a outros serviços e entidades (saúde, segurança social, formação, emprego, coletividades, instituições particulares de solidariedade social - IPSS, entre outros), com o objetivo de todos em conjunto, pugnarem pela qualidade educativa e pelo garante da igualdade de oportunidades. Por fim, esta legislação alterou a estrutura orgânica dos apoios educativos. Surgem as Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE), deixando cair as antigas Equipas de Ensino Especial. Este documento encerra já a intenção de se implementarem práticas inclusivas na educação especial (Meireles-Coelho, Izquierdo & Santos, 2007; Rodrigues & Nogueira, 2010).

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, para além de garantir cada vez mais autonomia às escolas e agrupamentos, cria os Serviços Especializados de Apoio Educativo que estão presentes em cada uma daquelas estruturas de ensino e que se devem preocupar, primordialmente, com a integração dos alunos e suas necessidades específicas (Decreto-Lei n.º 115-A/98) (Anexo D).

A intervenção precoce é dotada também de um diploma legal, no final da década de noventa (Despacho Conjunto 891/99 de 19 de Outubro), onde estão plasmadas as orientações reguladoras da intervenção precoce às crianças de baixa idade, com problemas de desenvolvimento ou em risco, apoiada numa rede de suporte social às suas famílias.

Face ao exposto, é justo referir que a legislação saía depois do Decreto-Lei n.º 319/91, especialmente depois de 1994, já atenta sobre as novas ideias indexadas ao conceito de inclusão, que já era discutido em diversos fóruns e formações, mas só foi trazido oficialmente para a educação especial com a Declaração de Salamanca (Meireles-Coelho, Izquierdo & Santos, 2007). À guisa de curiosidade, somos a observar que o

o vocábulo “inclusão” não está presente na legislação por nós consultada e referida neste trabalho, o que não significa que algumas práticas não fossem já inclusivas. É impossível estabelecermos uma fronteira temporal entre a integração e a inclusão porque ambas coabitavam nas práticas dos docentes de educação especial que por esse país fora, de forma esclarecida, interessada e motivada, observavam atitudes e práticas inclusivas no seu dia-a-dia profissional. A legislação seguinte permitiu alguma abrangência e adaptou-se às mudanças operadas a nível internacional.

## **Capítulo 2. Perspetivas e práticas inclusivas: da Declaração de Salamanca à atualidade e ao futuro**

---

### Nota prévia

O devir histórico tem sido o pilar guia do nosso estudo pois pretendemos não abandonar uma sequência cronológica que, no capítulo presente, nos levará desde à década de 90 do século passado até à atualidade. No ocaso deste capítulo debruçar-nos sobre o momento atual em que as políticas educativas, no que dizem respeito aos discentes com NEE, foram fruto da evolução da perspetiva de como estes eram vistos e assumidos pela sociedade. Apesar de podermos afirmar que, pelo menos teoricamente, na atualidade são considerados cidadãos com plenos direitos socialmente reconhecidos, a verdade é que nem sempre o foram. Tentaremos demonstrar que embora a inclusão seja um modelo ideal a prosseguir, na prática ainda tem muitos entraves e dificuldades à sua plena concretização.

O presente capítulo será dividido em dois pontos, designadamente, um sobre as perspetivas e práticas inclusivas e outro relativo aos possíveis caminhos que a educação especial venha a trilhar no futuro próximo.

### **2.1. As perspetivas e práticas inclusivas: da Declaração de Salamanca ao decreto-Lei n.º 3/2008**

Como referimos no epílogo da segunda parte do nosso estudo sobre a educação especial em Portugal, é quase impossível balizar uma separação formal entre integração e inclusão porque as práticas, em boa hora, iam para além da legislação e pugnavam por uma “integração numa sociedade que se pretendia inclusiva”. A modernização científica e tecnológica, bem como a globalização, a que as duas últimas décadas do século XX assistiram, vieram precipitar os acontecimentos e os cidadãos com algum tipo de diferença ou necessidade, as minorias e grupos étnicos começaram a ver respeitados os seus anseios. Mas, porque a História necessita de faróis que nos orientem na imensidão do devir histórico, teremos de encontrar um ponto para que, pelo menos, formalmente, se separem as águas e se fale de inclusão de forma mais insistente e produtiva. Encontramos

esse marco em 1994, por acaso muito próximo - geograficamente - de Portugal, a vizinha Espanha. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) assinada pelos países membros refere de forma inequívoca na necessidade de se criar uma escola inclusiva como poderemos ver no seguinte trecho:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos devem 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 boa 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 (Conferência Mundial da Unesco Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, 1994, p. 4)

Portanto, a escola é verdadeiramente para todos, rapazes ou raparigas, cristãos ou muçulmanos, brancos ou negros, sobredotados ou alunos com algum tipo de incapacidade. Um aluno cego ou outro com alguma limitação intelectual devem ser encarados como só mais um aluno de uma comunidade educativa que tem as suas especificidades e necessita de algum tipo de apoio como poderá necessitar um membro da etnia cigana ou um filho da classe média alta (Meireles-Coelho, Izquierdo & Santos, 2007). Segundo Ainscow e Ferreira (2003, citados por Sanches e Teodoro, 2006, pp. 72-73), “(...) falar de educação inclusiva é: «falar» em nome do oprimido, do vulnerável, e de todos os que historicamente têm sido empurrados para as margens da sociedade, sem voz ou escolha no passado; (...)”. Os alunos “devem aprender juntos”, dando a escola resposta às suas necessidades próprias e aos seus diferentes ritmos de aprendizagem (UNESCO, 1994). Na Tabela 4 destacamos os principais traços desta declaração.

Recorrendo a bibliografia especializada sobre o conceito de inclusão, nomeadamente a Correia (1999), defende-se que incluir significa acompanhar o discente com NEE, incluindo os que apresentam situações mais severas nas turmas do ensino regular, tendo os serviços de educação especial o dever de os apoiar. Assim: “(...) o princípio de inclusão engloba a prestação de serviços educacionais apropriados para todos os alunos com NEE, incluindo as severas na classe do ensino regular” (Correia, 1999, p. 33). Para este autor, a inclusão deve observar o discente como um todo, centrado na escola e na família, na comunidade ou no Estado, sendo isto um fator essencial na construção de um processo inclusivo (Correia, 1999). Incluir agora na escola é dar continuidade à inclusão que se pretende já venha da família para, mais tarde, se criar uma

sociedade inclusiva. Se as pessoas com problemas desenvolvimentais se sentirem respeitadas nas suas particularidades entre iguais e se tornarem “transparentes”, estamos a edificar um mundo multicolor, é certo, mas onde todos têm lugar.

Tabela 4

*Aspetos fundamentais da Declaração de Salamanca*

---

**Declaração de Salamanca – UNESCO 1994**

---

- i) Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;
- ii) Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- iii) Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;
- iv) Os alunos com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas de ensino regular, que a eles se devem adequar através de uma pedagogia centrada no aluno, capaz de ir ao encontro das suas necessidades;
- v) As escolas de ensino regular, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva.

---

Nota. Adaptado de “Declaração de Salamanca”, UNESCO, 1994.

Continuando a tentar clarificar conceitos, deveremos refletir um pouco sobre “sala de aula inclusiva”, “escola inclusiva” e “educação inclusiva”. Seguindo o pensamento de Sanches e Teodoro (2006), poderemos referir que a sala de aula inclusiva é aquela que acolhe todos os alunos – sem ser necessário retirar alguns para outros espaços – e lhes dá condições de trabalho, de aprendizagem no seio dos seus pares. As atividades têm de ser planificadas para todos, no mesmo espaço e com todos os recursos humanos e materiais envolvidos. Se a aprendizagem é um processo social, devem ser aproveitadas as experiências e vivências de todos os intervenientes nas aprendizagens que se querem sempre mais ricas e diversificadas. A sala de aula inclusiva deve estar recetiva ao imprevisto e às naturais mudanças impostas pelos alunos que têm ritmos e formas diferentes de aprender (Sanches & Teodoro, 2006). Falar em escola inclusiva é falar numa “sala de aula maior”, num espaço onde todos se sintam diferentes mas bem, onde todos se sintam parte de um todo, únicos na diversidade (Sanches & Teodoro, 2006). A escola inclusiva abre as suas portas e permite a colaboração com outras estruturas da comunidade educativa, por conseguinte, a escola inclusiva faz parte integrante da comunidade, da sociedade inclusiva. Por fim e abordando o conceito de educação inclusiva, cumpre-nos afirmar que neste modelo está garantida a inclusão escolar porque se pratica uma

educação para todos. A educação responde às necessidades de todas as crianças e jovens e observa perspectivas centradas no currículo (Sanches & Teodoro, 2006).

Pensamos ser importante fazer aqui um breve parêntese para podermos aferir, ainda que de forma célere, algumas diferenças entre integração e inclusão. Para tal continuaremos a seguir o pensamento de Sanches e Teodoro (2006). Se, na integração pensámos numa perspectiva em que todo o trabalho de educação especial estava centralizado no discente e nas suas necessidades, na inclusão o ónus desloca-se para a sala de aula, para a turma, para todos os alunos onde se inclui um “colega” com NEE. Neste último caso, as estratégias do professor são pensadas para o coletivo e o docente da educação especial é apenas um colaborador que coadjuva os seus pares, de outras áreas curriculares e acompanha o aluno com necessidades educativas especiais. Na integração as atenções eram centradas nas incapacidades da criança com deficiência, caindo-se na tentação de, ainda, se valorizar o relatório clínico e as características da deficiência. Na inclusão centramos o foco na intervenção pedagógica, naquilo que o aluno com necessidades educativas especiais consegue atingir, assim como os seus colegas, pensando e materializando caminhos alternativos para que se possa lá chegar. Enquanto, na integração se privilegiava uma intervenção individualizada focada no indivíduo com NEE, na inclusão procura-se uma intervenção educativa e pedagógica centrada no grupo turma, no coletivo porque o discente “dito diferente” só sai da sala de aula em condições muito especiais. Finalmente, concluindo esta pequena amostra de diferenças, a integração preconizava espaços especiais para onde o aluno com NEE era deslocalizado, mesmo que dentro do espaço escolar, sendo-lhe ministrados programas diferentes. Ora a inclusão, pelo menos teoricamente, prevê a adoção de estratégias de ensino na sala de aula comuns onde se encontram todos os alunos (Sanches & Teodoro, 2006).

Temos de voltar ao Despacho Conjunto n. ° 105/97, porque, como referimos, mesmo durante a vigência do decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, foi surgindo legislação imbuída do espírito da Declaração de Salamanca. Este despacho apela para uma mudança de paradigma junto dos docentes dos apoios educativos, estimulando-os a operar uma transformação na forma como olham e trabalham com os seus alunos, abandonando a centralidade no aluno para a deslocalizar para a escola, de forma a facilitar a inclusão pela convivência do discente com os seus pares que mais tarde promoverá uma plena inclusão social (Despacho Conjunto n. ° 105/97, de 1 de julho).

O Despacho n. ° 7520/98, de 6 de maio, mostra-nos que a ideia de centralizar serviços especializados não vai ser uma novidade do futuro porque regulamenta a criação

e funcionamento das Unidades de Apoio a Alunos com Multideficiência (UAAM) e as Unidades de Apoio e Educação de Alunos Surdos (UAEAS) (Despacho n. ° 7520/98, de 6 de maio).

Na primeira década deste século surgiram muitas novidades que transformaram o sistema educativo em geral e, naturalmente, também a educação especial. O Decreto-Lei n. ° 6/2001, de 18 de janeiro, vem definir as linhas orientadoras da organização e da gestão curricular do ensino básico, introduzindo novos critérios de avaliação que se baseavam na realização de aprendizagens por parte dos alunos para a aquisição de competências essenciais e gerais por área curricular e por ciclo. Continua a respeitar a autonomia de escola e preconiza a adoção de estratégias que visam o cumprimento do currículo nacional. Contudo o currículo pode ser adequado à realidade de cada escola desde que tais adaptações estejam plasmadas no Projeto Curricular de Escola (PCE), observado aquando da elaboração do Projeto Curricular de Turma (PCT) que respeita as especificidades de cada grupo de alunos. Não omite a realidade dos alunos com NEE – embora lhes dedique pouca atenção – referindo a “oferta” aos alunos com necessidades de carácter permanente, a medida de educação especial” (Decreto-Lei n. ° 6/2001, artigo 10.º). Esta referência, mesmo que breve, abre o caminho para maior restrição na educação especial, salientando-se que no futuro nem todos os casos de NEE estarão abrangidos pelo regime de educação especial pois surge uma diferenciação entre necessidades permanentes e temporárias (Meireles-Coelho, Izquierdo & Santos, 2007).

Embora o ensino obrigatório terminasse, à época, com a conclusão do 9.º ano de escolaridade, o Ministério da Educação e o edifício legislativo português não ignoraram os alunos com NEE que queriam ingressar no ensino secundário. O Decreto-Lei n. ° 7/2001, de 18 de janeiro, em linha com o Decreto-Lei n. ° 6/2001, que foi publicado no mesmo dia, diploma vocacionado para uma profunda reforma organizativa e curricular do ensino secundário prevê, no seu artigo 8.º os apoios a conceder aos estudantes com NEE de carácter permanente. Esta ideia de restringir o público-alvo da educação especial mantem-se nos dois diplomas com artigos com a mesma redação (Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro).

Aliás, o Despacho Normativo n. ° 50/2005, de 9 de novembro, vem corroborar esta nossa opinião quando obriga a uma triagem e seleção criteriosa e mais apertada das situações relacionadas com necessidades de aprendizagem. Passam a ficar ao abrigo do Despacho n. ° 50/2005, mediante a aplicação de planos de recuperação, acompanhamento ou desenvolvimento, muitos alunos que antes eram analisados pelas ECAE e poderiam

integrar o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. Estes planos obedecem a um exaustivo rol de práticas de diagnóstico, avaliação e implementação de estratégias que reforçam nas escolas uma cultura de trabalho em equipa, de forma mais cuidadosa e atenta, rodeado de técnicos e pareceres para que as medidas a implementar sejam as mais eficazes. Esta nova forma colaborativa de trabalhar parece ser uma grande virtude do diploma em apreço que indiretamente beneficia o modo como são encarados os alunos com NEE e os procedimentos que, por eles e para eles, são implementados (Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro).

O Decreto – Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro, começa a dar sinais do curto tempo de vigência do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. Globalmente, é um diploma que regulamenta os concursos do pessoal docente mas, na prática, vai trazer muitas consequências à educação especial. Extingue as ECAE porque os professores da educação especial passaram a concorrer em três grupos diferentes de recrutamento e passaram a ser colocados em quadros de escola ou agrupamento (Meireles-Coelho, Izquierdo & Santos, 2007). Com esta alteração perde-se uma importante prática de trabalho em equipa que facilitava a referenciação e encaminhamento dos casos com NEE porque as ECAE tinham uma visão mais ampla da zona geográfica que lhe estava afeta e dos meios materiais e humanos existentes nesse espaço para dar uma resposta mais cabal aos casos que lhe chegavam. Esta alteração, para além de ignorar o investimento que os profissionais das ECAES fizeram na sua formação e a experiência que acumularam, ainda veio reduzir o número de lugares dedicados à educação especial que antes eram distribuídos pelas equipas sobre supervisão das Direções Regionais de Educação (Meireles-Coelho, Izquierdo & Santos, 2007).

Estamos a chegar ao fim do período de vigência do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, que tinha equipado o sistema educativo português com uma política educativa integradora inclusiva porque já nascera sob a filosofia de uma escola de todos e para todos. Contudo a sua modernidade – a que já aludimos – não foi suficiente para que resistisse ao tempo e à chegada de diversas alterações. De salientar, no entanto, que foi o diploma legal dedicado em exclusivo à educação especial que vigorou mais tempo garantindo alguma estabilidade nas práticas educativas para os alunos e suas famílias bem como para os profissionais da educação especial. Mas desde 2005, o panorama político e educativo nacional sofreu profundas alterações e, desde então, foi elaborado um novo diploma basilar da educação especial que chegou em 2008.

O Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, pretende definir com nitidez o grupo alvo da educação especial, bem como as medidas organizativas, de funcionamento, de avaliação e de apoio que garantam aos alunos o acesso e o sucesso educativo, promovendo os seus índices de participação e as taxas de conclusão do ensino secundário e de acesso ao ensino superior (Decreto-Lei n.º 3/2008; Rodrigues & Nogueira, 2010).

(...) a Educação Especial tem por objectivo a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente (...) (Decreto-Lei n.º 3/2008, artigo 1º.)

Este diploma prevê a criação de um conjunto de medidas educativas e respostas diferenciadas para que todos os alunos, independentemente do seu grau de deficiência/incapacidade, das condições que condicionam as suas aprendizagens e que motivam as suas necessidades especiais de carácter permanente, tenham na escola uma resposta adequada ao seu caso em particular. Na Tabela 5 apresentamos uma súmula das medidas previstas no âmbito do decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Todas estas medidas têm por objetivo facilitarem o acesso ao currículo, à participação social e à vida autónoma destes alunos. Para que tal aconteça, tem de haver uma diferenciação e uma flexibilização ao nível do currículo, que exige por parte da escola, mudanças na sua organização de forma a desenvolver, para todos os alunos, as respostas educativas mais adequadas (Pereira, 2008). A intervenção dos professores, terá que assentar em estratégias de diferenciação pedagógica e numa intervenção especializada, de forma a encontrar modalidades de ensino adequadas às formas de aprendizagem dos alunos (Correia, 2008).

O presente diploma é quase um manual de boas práticas porque, no seu articulado, dá indicações bastante precisas sobre a forma como se deve proceder com as NEE e os seus processos. Será que está aqui um reconhecimento implícito do isolamento a que os professores da educação especial foram votados? Vejamos alguns exemplos dos processos e procedimentos envolvidos: A referenciação (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, artigo 5º) consiste na formalização de situações que possam indiciar a existência de necessidades educativas especiais de carácter permanente. Indica todos os passos para

a construção do Relatório Técnico Pedagógico (RTP) que, se se registarem necessidades educativas de carácter permanente dará lugar à elaboração de um Programa Educativo Individual (PEI). Este relatório é elaborado por especialistas que trabalham em equipa e têm como referência a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, artigo 6; Pereira, 2008). Depois segue-se a elaboração do PEI e, mais uma vez, todas as fases e intervenientes da sua construção (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, artigo 12; Pereira, 2008).

Tabela 5

*Medidas educativas e modalidades específicas de educação Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro*

Medidas educativas Modalidades específicas (\*)

a) *Apoio pedagógico personalizado* (artigo 17º); contempla o reforço de estratégias a desenvolver na turma onde o aluno se integra, no que concerne à organização, ao espaço ou atividades; ao estímulo ou reforço de determinadas competências e aptidões necessárias à aprendizagem; a antecipação e ao reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados ou reforço e desenvolvimento de competências específicas.

b) *Adequações curriculares individuais* (artigo 18º); as adequações curriculares individuais são feitas ao currículo não comprometendo o currículo nacional comum nem as competências a alcançar pelo discente.

c) *Adequações no processo de matrícula* (artigo 19º); as adequações no processo de matrícula destinam-se aos alunos com NEE de carácter permanente para que possam frequentar a escola independentemente da sua área de residência. Se um dia chegarmos ao modelo da liberdade de escolha das escolas pelos encarregados de educação, esta alínea terá de ser revista ou mesmo suprimida.

d) *Adequações no processo de avaliação* (artigo 20º); no campo das adequações no processo de avaliação, dos discentes com NEE de carácter permanente, somos confrontados com duas realidades. Os alunos cujo PEI integra um CEI, têm condições de avaliação especialíssimas que estão definidas no seu programa e currículo. Todos os outros alunos com NEE seguem as normas aplicadas para os diferentes níveis e anos de escolaridade. No entanto, pode surgir a necessidade de se procederem a pequenos ajustes ao nível do modelo de provas; dos instrumentos de avaliação e certificação; das condições de avaliação como por exemplo: formas e meios de comunicação, periodicidade, duração e local da mesma.

e) *Currículo Específico Individual – CEI* (artigo 21º); o currículo específico individual não está sujeito ao processo de avaliação e de transição de ano escolar do regime educativo comum. Os alunos contemplados com um CEI, serão avaliados observando-se os critérios de avaliação definidos no seu PEI.

f) *Tecnologias de apoio* (artigo 22º); as tecnologias de apoio formam um conjunto de facilitadores empenhados em melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno com NEE nos domínios educativos, sociais e profissionais.

*Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos* (artigo 23º)

*Escolas de referência para alunos cegos e com baixa visão* (artigo 24º)

*Unidades de ensino estruturado* para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo (artigo 25º)

*Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita* (artigo 26º).

(\*) O Decreto-Lei n.º 3/2008 prevê um conjunto de medidas específicas de educação aplicadas a populações educativas como surdos, cegos ou autistas. Estas unidades são criadas em estabelecimentos de ensino regular que reúnam as condições materiais e humanas necessárias para estas populações especiais porque são necessários técnicos especializados e meios materiais específicos.

Nota. Adaptado de Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro (ME, 2008).

Poderíamos continuar a ilustrar o esforço no rigor deste diploma mas, pensamos, será mais produtivo, assinalar algumas das suas qualidades e linhas de força. Sendo um decreto que defende a inclusão, tenta criar todas as condições para que todos os alunos estejam na escola durante todo o ensino obrigatório. Este diploma legal alarga, de forma expressa, a Educação Especial ao ensino pré-escolar, ao ensino particular e cooperativo (Rodrigues & Nogueira, 2010). Preocupa-se com a normalização de instrumentos de certificação, esclarecendo dúvidas de legislação anterior. Reforça o papel da família e, especialmente, dos encarregados de educação, chamando-os para todas as fases do processo, desde a referenciação, a planificação e a avaliação. Utiliza uma linguagem moderna no que diz respeito à autonomia e organização das escolas – como veremos em legislação subsequente – dando a devida importância ao Conselho Pedagógico, ao grupo ou departamento de Educação Especial e ao Serviço de Psicologia, em todas as fases de aplicação deste diploma. Cria as Escolas de Referência que pretendem garantir um atendimento mais especializado, reunindo todos os meios técnicos e humanos necessários para contribuir para a minimização da incapacidade do seu público-alvo (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro; Pereira, 2008; Rodrigues & Nogueira, 2010).

O ano de 2008 assiste à publicação de mais dois diplomas importantes, direta ou indiretamente, para a Educação Especial: *i*) a Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, veio retificar alguns aspetos do Decreto-Lei n.º 37/2008, reforçou a opção por modelos inclusivos e atribuiu ainda mais responsabilidade aos pais/encarregados de educação nas decisões a tomar sobre os seus educandos, nomeadamente na escolha da escola ou instituição a frequentar pelo aluno com NEE, especialmente em situações de “deficiência mais grave” e quando a escola regular não dá uma resposta cabal (Lei n.º 21/2008, artigo 7.º; Rodrigues & Nogueira, 2010); *ii*) o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Desde a LBSE (1986), pelo menos, que se tem falado na autonomia da escola; vinte e dois anos volvidos, este decreto-lei leva muito a sério uma gestão mais independente da tutela, participada pelas famílias e pela comunidade educativa, uma gestão com uma liderança forte e reconhecida. Este modelo assente em agrupamentos de escolas desde o pré-escolar até ao ensino secundário o que pode garantir mais estabilidade aos alunos e suas famílias pois a frequência da escola faz-se, muitas vezes, nos mesmos espaços físicos, garante mais estabilidade ao corpo docente e reúne recursos em prol do sucesso educativo e do combate ao abandono escolar (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril; Rodrigues & Nogueira, 2010). No que concerne

à Educação Especial, este diploma permite a instalação dos docentes de Educação Especial, outros técnicos e demais recursos humanos, materiais e logísticos na sede de agrupamento, habitualmente, estando todos os alunos com NEE apoiados por esses profissionais (Rodrigues & Nogueira, 2010). Em agrupamentos mais pequenos, o docente de Educação Especial trabalha com outros colegas de outros grupos disciplinares mas pode estar um pouco isolado em relação aos seus pares da Educação Especial enquanto que, em agrupamentos grandes, surgem verdadeiras equipas da Educação Especial em que vários docentes e técnicos trabalham num forte regime colaborativo.

À saída deste ponto do presente capítulo queremos deixar alguns números de forma a ilustrar o quanto evoluiu a Educação Especial em Portugal, nos últimos trinta anos. Para tal socorremo-nos do artigo já citado de Rodrigues e Nogueira (2010) que, coligindo diversas fontes ministeriais e da área da estatística, nos dão uma panorâmica geral da Educação Especial no nosso país. Na década de 1982 a 1992, os alunos a frequentar escolas especiais eram cerca de 11000 mas, nessa mesma década, o número de alunos matriculados no ensino integrado aumentou de 3300 para 30205. No ano letivo de 1995/1996, o número de alunos integrados no ensino regular era de 36519, enquanto os alunos institucionalizados em escolas específicas de educação especial era de 9396. Dois anos letivos volvidos, estes números eram, respetivamente, 89.9% de alunos integrados no ensino regular e 10.1% nas escolas especiais. Em fevereiro de 2010, data em que este estudo foi publicado, frequentavam as escolas especiais 2382 alunos e estavam incluídos no ensino regular 31776 alunos com PEI (Rodrigues & Nogueira, 2010). Tomamos a liberdade de opinar sobre este último número de alunos incluídos na escola regular que, se comparado com os números homólogos da década de 90, mostra um decréscimo de alunos com NEE na escola. Esta diminuição está relacionada com o recuo demográfico mas, será que está também relacionado com o alegado carácter mais restritivo do Decreto-Lei n.º 3/2008? Fica a dúvida. Facto insofismável é o aumento do intervalo entre alunos institucionalizados e alunos a frequentar o ensino regular. Pensamos estar claro que Portugal, com todas as vicissitudes que temos de considerar, tem vencido a batalha da inclusão. No derradeiro ponto deste capítulo refletiremos um pouco sobre a “qualidade” da inclusão, aduzindo pontos de vista antagónicos de especialistas.

## **2.2. Atualidade: perspectivas cruzadas da inclusão e desafios da escola inclusiva**

A atualidade tem sido um constante desafio para a educação em Portugal. As mudanças curriculares, legislativas e organizacionais têm-se sucedido ao ritmo das substituições dos elencos no Ministério da Educação que, por sua vez, sofre mutações condicionadas pela sucessão dos governos. A escola pública nunca foi alvo de tantas atenções, olhada por tantos ângulos como agora e a escola particular com contratos de associação nunca foi tão pressionada, gerando tantas discussões apaixonadas como atualmente. A educação especial continua a fazer o seu caminho à luz do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, mas, entretanto, já foi alvo de inúmeros ajustes e afinações. É sobre tudo isto que pretendemos construir este derradeiro ponto do segundo capítulo do nosso estudo.

Depois do alargamento do ensino obrigatório, quer em anos de escolaridade, sendo atualmente até ao 12.º ano, quer em número de alunos, surgem novas experiências e preocupações que cruzam conceitos como autonomia pedagógica, gestão flexível do currículo, experiências piloto, provas de aferição e exames nacionais, metas curriculares, *rankings* bem como conceitos que nunca saíram do jargão educativo e das preocupações governamentais como insucesso escolar e/ou abandono escolar.

Uma das grandes linhas ministeriais que parece ter futuro é a crescente autonomia que se pretende conferir aos agrupamentos e escolas não agrupadas para que possam tomar decisões administrativas, financeiras, pedagógicas e curriculares (Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto; Portaria n.º 44/2014, de 20 de fevereiro). Contudo, os movimentos sindicais representativos dos docentes têm feito muita pressão contra estes ventos de mudança, preocupados segundo a sua ótica, com o risco da municipalização da educação (FENPROF, 2017).

Se considerarmos as alterações em programas das disciplinas, metas curriculares, avaliação dos alunos, alterações na carga horária, entradas e saídas de disciplinas do currículo, podemos afirmar que, desde 2006, ocorreram quarenta reformas curriculares no sistema educativo português (CNE, 2017). Todavia, quer o *Conselho das Escolas* (CE) e a *Associação Nacional de Dirigentes Escolares* (ANDE), para além do próprio *Conselho Nacional de Educação* (CNE), reclamam cautela e uma verdadeira política de regime para a educação para que as mudanças se mantenham em vigor para além de uma legislatura (CE, 2017). A propósito do projeto governamental alusivo ao “Perfil do

aluno”, em discussão pública à hora em que encerramos este capítulo, o CNE conclui em relatório técnico que as medidas ora propostas são também estimuladas por questões de contenção financeira, por fatores ideológicos e motivos contingentes, portanto exteriores aos interesses dos alunos, concluindo que o projeto em construção irá alterar linhas de rumo definidas na legislatura anterior (CNE, 2017; Santos, 2017).

Se refletirmos um pouco sobre a avaliação dos alunos, também concluímos que a inconstância e as experiências têm sido recorrentes. São exames nacionais alterados, provas de aferição que entram e saem das obrigações dos alunos, exames intermédios em alguns anos de escolaridade, enfim, também neste quesito alunos e professores não sabem com o que contar quando iniciam um novo ano (CNE, 2016).

A saga das mudanças parece ter continuidade, já no próximo ano letivo com o governo a fazer avisos, a adiantar ideias e projetos (Carriço, 2017; Lobo, 2017).

Os primeiros dez a quinze anos deste século têm registado um grande esforço no sentido da introdução de cada vez mais tecnologias nas escolas e nas aprendizagens dos alunos. Desde quadros interativos, internet de bandas cada vez mais largas, utilização de *tablets* e *smartphones* nas salas de aula, temos assistido a uma verdadeira digitalização da educação que teve como grande impulsionador o programa *eEscolas* implementado pelo XVII Governo Constitucional (Azevedo, 2017; Portal do Governo, 2005).

As autoridades públicas da área da educação também passaram a olhar com importância e preocupação para a falta de literacia no inglês das nossas populações mais jovens. Assim, de forma direta, clara e assumida, legislou-se no sentido da introdução do inglês no primeiro ciclo, para melhorar a proficiência linguística nesta língua e na realização de uma prova nacional de inglês à saída do ensino básico (Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro; Despacho n.º 3446-A/2015, de 2 de abril).

As autoridades políticas, educativas e a sociedade civil partilham uma inquietação, de décadas, que conjuga o binómio abandono escolar/insucesso escolar. Estas duas chagas têm sido uma preocupação ainda não totalmente resolvida mas atenuada. Muitas causas têm sido adiantadas: condições socioeconómicas das famílias, recursos educativos, deficitária formação dos professores, condições materiais e logísticas do nosso parque escolar, questões do foro emocional dos alunos, entre outras; contudo, continua-se a registar valores de abandono superiores aos da média europeia e taxas de insucesso em todos os ciclos, especialmente no terceiro, muito elevadas e preocupantes (CNE, 2015; DGEEC, 2014; Lobo, 2017; Oliveira, 2017).

No que concerne à educação e formação de adultos, o nosso país tem sido alvo de vários programas cujo público-alvo têm sido os cidadãos maiores de 18 anos que, por qualquer contingência, abandonaram a escola ou deixaram a sua formação para segundo plano. Atualmente, por força da publicação da Portaria n. ° 232/2016, de 29 de agosto, surgiu um novo programa designado de “Qualifica” que persegue os objetivos do antigo “Novas Oportunidades”, embora com bastantes melhoramentos e aperfeiçoamentos.

Em Portugal, tem-se registado uma prática que provoca muita instabilidade e confusão nos alunos, nas suas famílias e nos profissionais da educação. As normais e democráticas mudanças de governo e conseqüente substituição dos ministros da educação, tem significado alterações cosméticas mas suficientemente profundas para causar confusão e ansiedade profissional e para os ministros poderem dizer que ficam na História. Ora, no nosso modesto entender o que o país necessita são alterações estruturais que façam a diferença, essencialmente para os alunos e não de protagonismos à custa de mudanças irrefletidas que vão ser anuladas quatro anos depois.

O ensino particular e cooperativo era regido, desde 1980, pelo Decreto-Lei n. ° 553/80, de 21 de novembro, um diploma com mais de trinta anos que já não estava ajustado às necessidades atuais. Em 2013, foi aprovado o novo *Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior*, pelo novo Decreto-Lei n. ° 152/2013, de 4 de novembro. Este novo estatuto abandona a ideia de paralelismo pedagógico em que as escolas privadas eram obrigadas a ter uma forma de funcionamento semelhante às escolas públicas, estando ligadas a uma escola pública próxima, perfilhando uma nova conceção de autonomia efetiva aos estabelecimentos de ensino particular (Portaria n. ° 59/2014, de 7 de março) como se tem vindo a tentar fazer nos agrupamentos públicos e escolas não agrupadas (CNE, 2014).

Contudo, desde finais dos anos noventa, a escola particular com contratos de associação tem vindo a ser constantemente escrutinada pondo-se em causa a sua necessidade e relevância para o sistema nacional de ensino. Muitos passaram a acreditar e defender que cada vez são menos necessários estes estabelecimentos de ensino porque a escola pública consegue absorver todos os alunos, fruto do recuo demográfico que temos vindo a registar no nosso país e da conseqüente diminuição do número de alunos presentes no sistema de ensino (Faria, 2017). Portanto, os detratores da escola privada com contratos de associação afirmam que o Estado não necessita de suportar esta despesa quando há salas vazias e professores sem horário na escola pública. Ignoram os valores da liberdade de aprender e de ensinar (Constituição da República Portuguesa, Artigo 43º)

e concluem que o ensino particular já não é supletivo do ensino público, que o sistema já não necessita destas escolas que, embora de gestão privada, fazem um verdadeiro serviço publico (Guinote, 2016; Rodrigues, 2016).

As mudanças e pressões em relação às escolas particulares com contrato de associação verificaram-se, essencialmente, a nível financeiro com a redução do valor a atribuir por ano e por turma. Em 2015, a Portaria n. ° 172-A/2015, de 5 de junho, estabeleceu que os contratos de financiamento a celebrar com as escolas de ensino particular e cooperativo seriam trianuais a começar nos anos de início de ciclo (Capucho, 2015). Com a mudança de governo, em dois mil e dezasseis, foram alteradas as regras de financiamento com a publicação do Despacho Normativo n. ° 1-H/2016, de 14 de abril, que veio confirmar o aperto financeiro que se tornou mais significativo e preocupante, do ponto de vista das escolas particulares com contrato de associação uma vez que as turmas a financiar eram fixadas por freguesia, obrigando as escolas particulares a competirem entre si freguesia a freguesia. Este novo diploma também veio questionar os contratos plurianuais de três anos, aprovados pelo governo anterior que, pelo menos, garantiam alguma estabilidade financeira aos estabelecimentos.

O Verão desse ano foi quente no que concerne ao debate e às manifestações a favor e contra a escola particular com contrato de associação, tendo mesmo surgido o movimento “Pela defesa da escola de todos e para todos! Ponto!”, com algum significado constituído por trabalhadores, alunos e pais que não queriam ver fechar as suas escolas (Paulo, 2016). Se olharmos o sentir da comunidade através das notícias publicadas em alguns órgãos de comunicação social, começamos por compreender que este movimento ficou conhecido como “os amarelos” por utilizarem esta cor nas suas ações de rua e conseguiu trazer para a opinião pública o debate em torno dos dois modelos de escola, com argumentos a favor e contra para ambos os lados (Oliveira, 2016; Soldado, 2016). Todas estas movimentações e contra movimentações também se fizeram nos tribunais com razões dirimidas a favor e contra os colégios e o governo (Ferreira, 2016; Freire, 2016; Leiria, 2016; Viana, 2016;). Na prática, não tiveram grandes resultados favoráveis porque, à data em que concluímos este nosso estudo, o lema governamental é financiar através do modelo de contrato de associação apenas as turmas que são estritamente necessárias manter nos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo. Todas estas transformações fizeram já as suas vítimas com despedimentos coletivos de docentes, funcionários administrativos e assistentes operacionais destes estabelecimentos e encerramento definitivo de algumas unidades um pouco por todo o país (Ferreira, 2016;

Freire, 2016; Guinote, 2016; Luz, 2016; Tavares, 2016). Os danos só não foram maiores porque as famílias e os colégios asseguraram o financiamento da educação dos alunos para que eles não tivessem de mudar de escola (Câncio, 2016). Portanto, parece que as escolas particulares com contratos de associação vivem uma crise profundíssima que poderá desembocar no encerramento da maioria dos estabelecimentos, crise essa materializada em dois sentidos: corte no financiamento e redução do número de alunos.

O futuro parece não ser muito favorável a este modelo de escola. Enquanto a população continuar a diminuir, enquanto sobrarem salas e professores sem componente letiva na escola pública, enquanto as políticas ministeriais não reconhecerem o verdadeiro valor da liberdade de escolha para os alunos e suas famílias, corre-se o risco de vermos desaparecer um modelo de ensino que formou, com sucesso, milhares e milhares de cidadãos nas últimas décadas.

No que concerne à Educação Especial, muito se tem dito e escrito a propósito da aplicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro e muitas análises têm sido feitas a propósito do estado da Educação Especial em Portugal. Tentaremos, ainda que de uma forma breve, abordar os constrangimentos e os desafios da Educação Especial na atualidade e no futuro.

Pensando em questões estatísticas, tem-se registado um aumento de alunos com Necessidades Educativas Especiais na escola regular desde que foi aprovado o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro (MEC- SESS, 2014; MEC, 2014; Viana, 2017). Seguindo o pensamento de Rodrigues e Nogueira

Estes números colocam Portugal no grupo de países europeus com maior taxa de inclusão escolar de alunos com deficiência. Este aumento significativo de alunos integrados em comparação com um decréscimo dos números de alunos em instituições representa uma clara inversão no modelo de atendimento a estes alunos nos últimos 20 anos, onde o ensino em Escolas especiais, que era a regra, passou a ser a exceção (2010, p. 102).

De facto, embora continuem a funcionar e a prestar valorosos serviços a sociedade no atendimento daqueles que, pelas suas especificidades, são mais difíceis de incluir, estas instituições de educação especial têm recebido cada vez menos utentes, embora

continuem em vigor contratos de cooperação entre o Estado e entidades ligadas a IPSS de forma a se poderem financiar (Portaria n. ° 978-A/2014, de 19 de novembro).

Continuando ainda a refletir sobre o número de alunos abrangidos pelo Decreto-Lei n. ° 3/2008, de 7 de janeiro, e as especificidades e deficiências/incapacidades contempladas por este diploma, acompanhamos o raciocínio de Correia (2008), para alertarmos que se assiste a um esvaziamento do número de problemáticas, dificuldades e especificidades que, ao ficarem à margem da Educação Especial, não permitem que um elevado número de alunos usufrua das medidas educativas previstas neste diploma uma vez que deixaram de ser considerados alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente. Segundo este autor, as problemáticas que ficam fora deste decreto-lei, a título de exemplo são: dificuldades de aprendizagem específicas, destacando-se as dislexias, as disgrafias, as discalculias, as dispraxias e as dificuldades de aprendizagem não-verbais, todas elas de permanência vitalícia no sujeito, portanto, de carácter permanente. Ainda segundo Correia, também ficam de fora daquele diploma legal os alunos com problemas intelectuais (deficiência mental), com perturbações emocionais e do comportamento graves, com problemas específicos de linguagem e com desordem por défice de atenção/hiperatividade, entre outras mas também permanentes (Correia, 2008).

Por outro lado, segundo o mesmo autor, recuamos ao conceito de deficiência voltando a dar excessivo peso aos relatórios médicos, classificando os discentes através de uma tabela que foi pensada para incapacidades físicas, menosprezando as avaliações psicopedagógicas que têm vindo a ser implementadas, reavivando a ideia de que “quem não tem um relatório médico não é NEE” (Correia, 2008).

Outro aspeto que tem trazido alguns constrangimentos à aplicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, tem sido o aumento da escolaridade obrigatória. À data da sua aprovação o ensino obrigatório terminava no 9.º ano de escolaridade mas, terminando atualmente três anos depois, surgiram aqui alguns constrangimentos porque o sistema educativo vivenciou um período de impreparação para esta realidade. A dificuldade foi saber o que fazer com os alunos NEE que têm quinze ou mais anos e ainda estão dentro do sistema. Só a Portaria n. ° 201-C/2015, de 10 de julho, veio clarificar um pouco a situação dos alunos com Currículo Específico Individual (CEI) a quem lhes era aplicado um Plano Individual de Transição (PIT), precisamente para enquadrar esta fase da sua vida escolar.

A matrícula de alunos com NEE e conseqüente elaboração de turmas (Despacho Normativo n. ° 7-B/2015, de 7 de maio), também não têm sido feitas da melhor forma.

Embora a legislação fale em prioridade no ato de matrícula para alunos com NEE, por vezes chegam à comunicação social episódios de recusas de entradas de crianças em determinadas escolas. Por outro lado, no que concerne à elaboração de turmas, nem sempre é respeitado o conceito de grupo/turma de efetivo reduzido, previsto na lei, o que acarreta grave prejuízo para os alunos NEE presentes nessa turma e para os seus professores que não conseguem fazer um acompanhamento diferenciado daquele sujeito (Viana, 2016).

Por outro lado, embora o decreto da Educação Especial mantenha a ideia de trabalho em equipa que agora se faz dentro da escola, com todos os professores, técnicos e especialistas, o facto é que o docente da educação especial está um pouco isolado porque os seus pares estão noutras escolas ou agrupamentos. Continua-se a chamar a família para as diversas fases do processo de referenciação, avaliação e acompanhamento de um aluno com necessidades educativas especiais, todavia, pensamos ter faltado um esforço no sentido do esclarecimento dos pais que continuam temerosos e a olhar para as medidas educativas especiais como algo redutor que irá rotular os seus filhos.

Em termos mais formais, recorrendo à opinião de especialistas, poderemos afirmar que o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, apresenta lacunas, incongruências e retrocessos ideológicos, científicos e metodológicos.

Quando este diploma esteve em discussão pública muita tinta correu para alimentar não menos polémica. A especialista Isabel Sanches considerou então que este decreto corria o risco de se transformar num retrocesso aos anos 70. Escreveu um artigo ao qual deu um título revelador: “Saudosismo dos anos setenta ou a arrogância da ignorância?” (Sanches, 2007, p. 157). Mas, mais de nove anos já se passaram, ele está aí no terreno e é com ele que teremos de trabalhar.

Em 2014, o CNE realizou um estudo sobre a Educação Especial em Portugal e elaborou um conjunto de recomendações sobre as *Políticas Públicas de Educação Especial*. Este estudo foi feito de forma transversal e permitiu identificar problemas e apresentar propostas de sugestões em diversas áreas (Recomendação n.º 1/2014, de 23 de junho). Deixaremos aqui alguns. Segundo o CNE existem disfunções em relação aos critérios de elegibilidade de alunos para as medidas da Educação Especial. A ênfase colocada no conceito de necessidades permanentes é muito vincada, segundo o CNE e prejudica os alunos que apresentam necessidades transitórias que se não forem alvo de uma intervenção especializada se vão tornar crónicas e permanentes. Este estudo detetou também um problema que se prende com alunos que têm um perfil de funcionalidade que

não se enquadra na medida educativa *Currículo Específico Individual* mas também não são suficientes as restantes medidas educativas previstas no artigo 16º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, portanto, estará a faltar aqui uma solução intermédia para atender a este tipo de alunos. O CNE detetou ainda problemas com a intervenção precoce na infância (IPI) e com a articulação entre as terapias e outras intervenções especializadas externas junto do aluno e a Educação Especial. Também foi assinalado o eterno problema da falta de recursos nas escolas. Continua-se a detetar a falta de soluções tecnológicas e de livros em braille, por exemplo. Poderíamos, infelizmente, continuar a engrossar esta lista de vicissitudes que a Educação Especial encontra no nosso país mas vamos apenas referir a questão da formação especializada de professores. Segundo o CNE, as ofertas formativas são muito díspares em todos os aspetos, pouco consistentes e não formam, em alguns casos, verdadeiros docentes prontos para fazer uma intervenção especializada (CNE, 2014).

Também em 2014, os Ministérios da Educação e Ciência e da Solidariedade, Emprego e Segurança Social criaram, por despacho conjunto (Despacho n.º 706-C/2014) um grupo de trabalho que elaborou o *Relatório do Grupo de Trabalho Sobre Educação Especial*. Os resultados deste estudo serão, certamente, incorporados numa futura revisão do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que já é anunciada nos fóruns da educação. Parece que esta revisão estará para muito breve pois já em julho de 2017 foi publicada a proposta de alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, documento que resultou da auscultação da sociedade civil e da comunidade científica, nos últimos meses (SIPPEB, 2017).

Acreditamos que o caminho faz-se caminhando e, independentemente do “prazo de validade” deste diploma que alguém, de vez em quando, tenta encurtar, independentemente de outra regulamentação que surja condicionada pela conjuntura económica ou por ideologias político-partidárias mais ou menos explícitas, pensamos que o caminho da inclusão é um trajeto sem retorno e a Declaração de Salamanca, “jovem de vinte e três anos”, continuará a ser o farol norteador da educação especial.

Agora que nos encontramos chegados à última curva do longo percurso já trilhado, neste nosso trajeto histórico pela educação especial, pensamos ser oportuno olhar para o presente e tentar fazer o difícil número de imaginar o futuro.

Como ficou demonstrado, a sociedade está mais aberta e disponível para aceitar a diferença, a educação evoluiu a um ponto nunca alcançado, a ciência, a saúde, a reabilitação e a tecnologia dão agora respostas inimagináveis no passado, as instituições

de e para as pessoas com deficiência/incapacidade estão mais apetrechadas, ativas e interventivas, a proteção social funciona, existe legislação moderna e abrangente, contudo, no nosso modesto entender não podemos falar, ainda, em inclusão plena.

Será que ter um aluno com incapacidade intelectual severo numa turma do ensino regular, um aluno dependente para as necessidades mais básicas, um aluno que não compreende o normal decurso das aulas, que apenas está a socializar, entre outros, é estar incluído? Uns dirão que sim porque a escola é para todos e todos têm que estar na escola, outros dirão que o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro já prevê estas situações com a criação de salas de multideficiência mas, salvo melhor opinião, pensamos que em alguns casos a inclusão é uma utopia. Naturalmente que, a socialização é fundamental, logicamente que estes cidadãos fazem parte de uma sociedade mas necessitam de cuidados médicos, acompanhamento altamente especializado que o normativo e as escolas ainda não lhes conseguem garantir. Se pensarmos um pouco reparamos que o futuro tem para oferecer a este cidadão uma institucionalização ou, no máximo, um emprego altamente protegido numa cooperativa de pessoas com deficiência/incapacidade ou numa associação. Aceitamos concordar que é melhor que nada mas custa-nos entender que isto seja inclusão, que seja inclusão o que a ONCE faz aos cegos espanhóis menos capazes, dando-lhes emprego, sendo a própria ONCE a empregá-los para lhes garantir o sustento. Não serão os exemplos aqui exarados formas de “exclusão inclusiva”?

Voltando à escola e refletindo um pouco sobre a nossa experiência pessoal, como aluno e docente, pensamos que só haverá inclusão quando o nosso aluno com deficiência/incapacidade severa tiver um horário repartido pela escola, por casa, por uma instituição vocacionada para este tipo de deficiências e com cuidados médicos adequados.

Além disso, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro corre o risco de cair em contradição com a criação das escolas de referência. Reconhecemos que pode ser a forma mais eficaz de dar resposta a populações especiais escolares mas podemos cair num perigo contra o qual sempre lutámos: a guetização, isto é, a rotulagem não de um indivíduo como acontecia no famigerado tempo da segregação mas uma espécie de rotulagem coletiva: a escola dos surdos, a escola dos cegos, entre outras. Acresce que não estão criadas as condições para que alunos com necessidades especiais específicas frequentem uma escola de referência se tiverem de se deslocar largos quilómetros para o fazer. Estamos a criar um sistema a duas velocidades em que o menino cego da escola de referência tem técnico de Braille e de mobilidade, tem impressora Braille, novas tecnologias, computadores com leitores de ecrã, tem os materiais a tempo e depois o outro

aluno cego que, por contingências várias permaneceu na escola da sua localidade, tem manuais em fevereiro ou um “professor de apoio” colocado por um ano, desmotivado porque ele sim está longe de casa e não tem qualquer experiência no trabalho com a deficiência visual porque tirou a especialização há pouco tempo e só o fez porque anseia aproximar-se aos seus e ainda não alcançou tal desiderato.

Em Portugal a inclusão choca com um problema enraizado, a falta de recursos. Continuamos a ter alunos cegos sem professor de educação especial, quanto mais técnicos de Braille ou mobilidade. Continuamos a ter manuais a chegar muito atrasados à escola e às prestações porque os centros de produção, reduzidos ao mínimo nas últimas décadas não têm capacidade de resposta. Com todos estes exemplos sentimo-nos no direito de questionar a inclusão. Não é esta a inclusão da Declaração de Salamanca. A inclusão só funcionará e dará frutos quando se abandonar um certo radicalismo de que é preciso incluir tudo e todos, a toda a força, e quando a educação especial tiver meios humanos e técnicos que deem resposta a todas as situações. Logicamente que a sociedade tem que se modernizar ainda mais e encarar estas realidades com naturalidade. Permita-se-nos a utopia final de que só haverá inclusão quando os ditos diferentes não tiverem de se explicar e as suas instituições deixarem de fazer sentido.

## Capítulo 3. Contexto escolar, atitudes e relações entre alunos com e sem Necessidades Educativas Especiais

---

### Nota prévia

O presente capítulo será dividido em duas partes. Na primeira parte procederemos a uma reflexão acerca da importância das relações sociais entre alunos bem como a aceitação dos seus pares com NEE em meio escolar. Na segunda parte do presente capítulo apresentaremos uma breve síntese dos estudos e investigações no âmbito desta temática.

### 3.1 A importância das relações sociais e a aceitação entre pares em contexto escolar

Iniciamos este ponto com uma citação do poeta inglês do século XVI, John Donne:

Nenhum homem é uma ilha, completo em si próprio;  
cada ser humano é uma parte do continente, uma parte  
de um todo

Todo o ser humano necessita de interagir com o outro, de ter amigos. Poucos de nós conseguiriam ser eremitas, viver afastados do convívio social. As relações humanas e sociais são cruciais para um bom desenvolvimento enquanto pessoas. Como referem Stainback, e Stainback (1999, p. 198) “a maioria das pessoas não consegue imaginar a vida sem o apoio, o estímulo e os bons momentos passados na companhia de seus amigos mais íntimos”. Realçam ainda as oportunidades para desenvolver as interações sociais e amizades (Stainback & Stainback, 1999).

É na infância que se realizam as primeiras relações sociais. A criança, em regra, começa a solidificar as suas primeiras interações sociais, recebendo influências dos normativos sociais já presentes no seio familiar (Reis & Peixoto, 1999). Segundo Gargalo e Simão (2008), por altura dos três anos surgem os dois principais tipos de relação entre pares: a amizade e a aceitação pelos pares. Ora, as relações entre pares são de relevante importância para um sólido desenvolvimento das competências sociais dos indivíduos (Castilho, 2003). Se, para um adulto, é fundamental ter amigos, para as crianças as amizades são cruciais pois necessitam de socializar e brincar. Os amigos funcionam como

apoio, como agentes de partilha em quem se pode confiar. Correia (2008) corrobora esta opinião quando afirma a relevância dos amigos na vida de todas as crianças e adolescentes (Correia, 2008). As relações de amizade tomam proporções ainda mais significativas quando falamos de adolescentes (Camargo & Bosa, 2009). De acordo com Stainback e Stainback (1999) as amizades construídas na infância são o suporte dos relacionamentos formais, informais e íntimos na idade adulta. Efetivamente, as relações sociais desempenham um papel determinante ao nível das competências sociais das crianças. Os mais novos procuram a aceitação dos seus pares, a integração no grupo e a escola é o palco privilegiado para o desenrolar destes processos.

Nas últimas décadas, como já vimos, assistiu-se ao alargamento da escolaridade obrigatória, o que levou a um maior número de anos de permanência no sistema educativo. O número de horas semanais também aumentou. Estes factos tornam a escola o segundo local onde as crianças passam mais tempo depois da família. Assim, este é o espaço privilegiado para as interações entre pares. São misturados com pessoas da mesma faixa etária que os alunos passam a maior parte do dia. Ao invés, a solidão e o isolamento vão moldar um carácter antissocial nos jovens, provocando comportamentos desajustados, propiciando o insucesso e abandono escolar e até, em termos futuros, numa instabilidade emocional que se denotará a nível das relações pessoais e conjugais. Seguimos o pensamento de Castilho (2003) quando nos diz que:

a interação com os pares contribui a vários níveis para o desenvolvimento social da criança (...) permite à criança evoluir nos seus processos cognitivos e emocionais, a aprender a cooperar com os outros, a respeitá-los, a cumprir regras e a adquirir aptidões comportamentais reguladoras do funcionamento do grupo. Facilita (...) a tomada de perspectiva do outro, a empatia, o controlo de emoções, a capacidade para lidar com as frustrações e a auto-regulação emocional (p. 133).

Considerando todas estas vantagens da interação entre pares e da amizade nos alunos, não podemos ignorar este aspeto fundamental no desenvolvimento dos adolescentes e futuros cidadãos. É preciso fomentar as interações, promover o relacionamento entre pares e as amizades. Naturalmente, as amizades não podem ser impostas mas cabe aos professores e educadores promover estratégias de cooperação e entreajuda e momentos lúdicos entre pares (Camargo & Bosa, 2009).

Como vimos, as relações sociais e a amizade são de significativa importância para os adultos mas também para as crianças. Esta relevância potencia-se quando estamos em presença de indivíduos com algum tipo de incapacidade. Seguimos o pensamento de Stainback e Stainback (1999) quando referem que o desenvolvimento de relações de afeto e amizade requerem oportunidades constantes de interação social entre os alunos com e sem deficiências/incapacidades, pois para um aluno desenvolver amizades com colegas sem NEE, ele precisa estar na sua presença (Stainback & Stainback, 1999). Aliás, segundo García e colaboradores (citados por Alves & Lopes-dos-Santos, 2014) a forma mais eficaz – corroborada por mais de sessenta estudos diferentes na área da inclusão – é o contacto direto entre pessoas com e sem NEE para promover alterações positivas nas atitudes e práticas face aos indivíduos com NEE/incapacidade (Alves & Lopes-dos-Santos, 2014). Face ao exposto, estamos em presença de fortes argumentos em defesa da escola inclusiva pois ela valoriza as interações entre alunos com e sem NEE/incapacidades e facilita a criação de amizades entre os alunos. Se é na escola que os alunos passam grande parte do dia, será o local ideal para fomentar as interações sociais.

Segundo Gargalo e Simão (2008), os pares potenciam o desenvolvimento das crianças, particularmente para a sua estabilidade socio emocional e ajustamento à escola e novos contextos, bem como para a melhoria das capacidades sociais. Num estudo realizado por estas autoras com o objetivo de aferir as relações entre pares no âmbito da educação pré-escolar, que integrava crianças com NEE, ficou demonstrada a importância das interações entre pares, embora a um nível diferente de acordo com as capacidades e competências das crianças com NEE (Gargalo & Simão, 2008).

Os alunos têm de se sentir respeitados e desejados no ambiente de sala de aula e de escola, e a discriminação de alunos com base nas suas diferenças constitui um obstáculo significativo à inclusão escolar (Tilstone, Florian & Rose, 1998). Os alunos com NEE têm necessidade de serem incluídos pelos seus colegas. Uma vez rejeitadas estas crianças com algum tipo de incapacidade ou perturbação do desenvolvimento, pode ficar comprometida a sua adaptação ao meio escolar e à turma. Alguns estudos mostram que estes alunos evidenciam maiores dificuldades em interagir com os outros. No entanto, os alunos verdadeiramente incluídos beneficiam ao nível da socialização e das aprendizagens e também ao nível do reforço da sua autoestima (Alves & Lopes-dos-Santos, 2014). Estas ideias já foram defendidas por Carvalho e Peixoto (2000), que afirmam que a promoção da interação social da criança com NEE, com os seus pares, num contexto exigente e rico em oportunidades de aprendizagem, propicia o

desenvolvimento das suas potencialidades (Carvalho & Peixoto, 2000). Também Gargalo e Simão (2008), corroboram da mesma opinião ao referirem que os pares contribuem para o desenvolvimento das crianças, em especial para a sua adaptação ao contexto escolar e estabilidade pessoal e sócio emocional. Em sentido contrário, Castilho (2003) afirma que os alunos com NEE que frequentam escolas segregadas revelam níveis mais baixos de autoestima face aos colegas sem NEE (Castilho, 2003).

### **3.2. Contributo de estudos sobre as interações e atitudes face a alunos com Necessidades Educativas Especiais**

A interação entre alunos com e sem NEE é benéfica para ambos os grupos de alunos pois prepara os colegas sem NEE para se tornarem adultos mais tolerantes e alertados para a diferença (Alves & Lopes-dos-Santos, 2014). Segundo Carvalho e Peixoto (2000), a presença física de alunos com NEE, no ambiente da escola regular, terá como resultado uma melhoria das interações sociais com os seus pares, bem como da sua aceitação. Também Correia (2008) concorda com esta vantagem da escola inclusiva, afirmando que “a filosofia da inclusão traz também vantagens para os alunos sem NEE, uma vez que lhes permite perceber que todos somos diferentes e, por conseguinte, que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites” (p. 24).

Um estudo realizado por Tessaro, Waricoda, Bolonheis e Rosa (2005), na linha daquele que nos propomos realizar, tentou perscrutar a opinião dos alunos sem NEE sobre a inclusão escolar dos seus pares com NEE, revelou que a maioria dos alunos que participou na pesquisa se mostrou mais favorável à inclusão escolar, considerando-se a discriminação como o principal obstáculo à inclusão escolar.

Segundo outro estudo de O’Brien e O’Brien (1999, citado por Stainback & Stainback, 1999), as alunas parecem aproximar-se mais dos seus pares NEE do que os rapazes.

Contudo, também existem estudos com resultados diversos. Algumas pesquisas revelaram exemplos em que os pares consideravam que os colegas com NEE eram melhor atendidos em escolas especiais pois nas escolas regulares não demonstravam o mesmo desempenho que os seus colegas sem NEE. Neste sentido vai o estudo de Batista e Enumo (2004) que revelou que os alunos com NEE apareciam com menor aceitação e maior rejeição do que seus pares sem NEE em turmas de ensino regular. Também Ray (1985,

citado por Castilho, 2003) tentou compreender se existiam diferenças no estatuto e posição social dentro do grupo de pares, no que concerne a alunos com e sem incapacidades. Este autor constatou que as crianças com NEE integradas eram avaliadas pelos educadores e pelos pares, como tendo maior rejeição dos pares e mais problemas interpessoais.

Estas atitudes negativas perante a inclusão de alunos com NEE por parte dos seus pares podem estar relacionadas com a influência do meio, da família ou dos educadores que com eles lidam e com o (des)conhecimento que têm das NEE. Segundo Gargalo e Simão (2008), as crianças têm mais facilidade para perceber os problemas motores e sensoriais, do que os problemas intelectuais, de comportamento ou de comunicação, sendo que a atitude dos adultos e a experiência da criança com os pares constitui a chave para uma melhor compreensão e aceitação. O educador e professor têm aqui um papel crucial, pois devem ser modelos, proporcionando aos alunos um ambiente que estimule o aumento das interações entre alunos com e sem NEE, construindo entre eles sentimentos de amizade e de valorização da diferença (Correia, 2008).

Vignes, Coley, Grandjean, Godeau e Arnando (2008), da Universidade de Toulouse, França, realizaram um estudo onde fizeram uma exaustiva recolha de instrumentos de medida sobre as atitudes das crianças e adolescentes sem NEE face à presença dos seus pares com NEE, posturas do ponto de vista afetivo, comportamental e cognitivo. Identificaram centenas de instrumentos e escalas utilizados em todo o mundo desde a década de 70 do século passado e reconheceram que a escala *Chedoke-McMaster Atitudes Towards Children with Handicaps CATCH* (Rosebaum, Armstrong & King, 1986), ainda é dos instrumentos mais completos pois recolhe informações das três dimensões referidas anteriormente.

Em 2012, os investigadores Boer, Timmerman, Pijl e Minnaert, publicaram o resultado da construção e aplicação de um instrumento dirigido a professores, pais e alunos holandeses com o objetivo de aferir as atitudes face à presença de alunos com NEE e perante a inclusão. Concluíram que as escalas internacionais não serviam os seus interesses e não poderiam ser aplicadas nos Países Baixos, pelo que construíram três novas escalas, em holandês, para os três ramos da sua amostra. Em termos gerais, concluíram que as atitudes perante a inclusão vão de neutras a positivas (Boer, Timmerman, Pijl & Minnaert, 2012).

O americano Carl J. Dunst, em 2012, publicou um interessante estudo em que tentou medir os conhecimentos e as atitudes de crianças do primeiro ciclo em relação a

diferentes tipos de deficiências/incapacidades. Para o efeito utilizou fantoches e recriou situações em que as deficiências eram visíveis e trabalhadas. Dividiu a sua amostra em dois grupos, o grupo que teve contacto com os bonecos e com as histórias e o grupo que não teve esse contacto. Concluiu que o primeiro grupo mostrou ter maiores conhecimentos e uma atitude mais positiva face à deficiência/incapacidade. Este estudo demonstra que intervenções sistemáticas e ajustadas ao público-alvo podem contribuir decisivamente para a mudança de conhecimentos e atitudes face à inclusão (Dunst, 2012).

Na região da Flandres, Bélgica, decorreu um grande estudo sobre a perspetiva dos pares de alunos com NEE face à inclusão. Esta pesquisa teve lugar em 628 escolas, envolvendo 2522 alunos. Foi utilizada a escala CATCH de Rosebaum, Armstrong e King (1986), atualizada e adaptada para a realidade belga. Os resultados foram descritos por Bossaert e Petry, em 2013. Considerou-se que o instrumento escolhido e adaptado para a língua holandesa foi bastante adequado e que é eficaz em amostras numerosas. Os níveis de consciência e atitudes face à inclusão foram bastante satisfatórios e destaca-se a amostra do género feminino que parece ter mais apetência e sensibilidade para incluir os seus pares com algum tipo de incapacidade.

Em 2014, Narges Adibsereshki, publicou o resultado de um estudo em que analisava as perceções de estudantes com e sem NEE. O estudo envolveu uma amostra de 502 alunos identificados nas escolas de Teerão (Irão). Foi utilizada uma escala de 1980 designada *Acceptance Scale developed by Voeltz*. Os resultados mostraram as fragilidades habituais de um sistema educativo que iniciou o esforço da inclusão há pouco tempo, portanto, muito há a fazer – como sugere a pesquisa – naquele país do médio oriente, rumo à inclusão e ao respeito pelos direitos daqueles que têm algum tipo de incapacidade (Adibsereshk, 2014).

Por fim, fazemos referência a uma comunicação dos autores Alves e Pedro Lopes-dos-Santos (2014) que fizeram a tradução e adaptação para Portugal da escala CATCH. Nesta publicação de 2014, intitulada *Effects of a Multiple-Component Disability Awareness Programme on Attitudes of Typically Developing Students Towards Their Peers with Disabilities*, os investigadores apresentam uma pesquisa realizada com sessenta alunos de três turmas onde, obrigatoriamente, em cada turma estaria incluído pelo menos um colega com NEE. Compararam os resultados obtidos nestas turmas com os resultados colhidos noutra turma que não tinha qualquer elemento com NEE. Para além da observação direta e da aplicação aos alunos de um questionário, a originalidade deste estudo residiu no facto de, durante oito semanas, as turmas terem uma espécie de aula

semanal de cinquenta minutos sobre atitudes e práticas positivas a terem com indivíduos com algum tipo de incapacidade/deficiência. Nestas aulas era transmitida informação explicativa e positiva, eram recriadas simulações e os alunos eram treinados com estratégias de interação social com pessoas com NEE. Por fim eram organizadas atividades de consciencialização da incapacidade/deficiência (Alves & Lopes-dos-Santos, 2014). Este estudo ainda está em curso e, portanto, não existem ainda resultados para divulgar. Contudo, pela metodologia utilizada e pelas formas intermédias de aferição e controlo da investigação que foram adotadas, consideramos pertinente trazê-lo para este ponto do nosso projeto.

As atitudes são formadas em idades precoces e refletem-se ao longo do tempo, sendo consequência das vivências do indivíduo. Estas marcam determinantemente o comportamento das pessoas, sendo fundamental que se afinem as atitudes dos membros da comunidade escolar se pretendemos uma escola realmente inclusiva. É na escola promotora da inclusão que, os alunos aprendem a ser mais conscientes e sensíveis, bem como a compreender e a respeitar as diferenças entre os seus pares (Stainback & Stainback, 1999). Seguimos o pensamento de Correia (2008) quando nos diz que, na escola inclusiva, os alunos podem “viver experiências enriquecedoras, aprender uns com os outros e assimilar atitudes e valores que conduzam a uma melhor aceitação da diversidade” (p. 24). Pensamos ser fácil de reconhecer que, tal como afirmam O’Brien e O’Brien (citados por Stainback & Stainback, 1999) que os alunos com NEE têm muito a partilhar com os pares, pois podem transmitir experiências e conhecimentos importantes para a sua maturidade. Esta convivência entre alunos com e sem NEE trará benefícios mútuos para todos pois as aprendizagens podem ser partilhadas. Pensamos que os benefícios superam qualquer desvantagem resultante da inclusão dos alunos com NEE nas escolas regulares. Assim, é importante que se fomentem na escola atitudes positivas para com estes alunos. O direito à educação é universal e assumidamente adquirido nas sociedades ocidentais e, naturalmente, os alunos com NEE não podem ser privados desse direito fundamental.

## **Parte II – Investigação empírica**

## Capítulo 1. Contextualização da investigação

---

### Nota prévia

No primeiro capítulo da segunda parte desta nossa investigação daremos particular relevância às questões metodológicas e práticas que se prendem com a recolha, organização, tratamento e apresentação dos dados. Assim, afluiremos o problema que deu origem ao nosso estudo, elencaremos os objetivos a considerar, as hipóteses levantadas e tomaremos consciência das limitações da nossa investigação. Apresentaremos o nosso instrumento de recolha de dados bem como o cronograma que foi seguido. Explicaremos o protocolo de aplicação e as técnicas de recolha de dados utilizadas. Apresentaremos a nossa amostra e respetivos critérios de seleção partindo de uma população que também será caracterizada. Por fim, apresentaremos os procedimentos estatísticos utilizados.

Permita-se-nos um ponto prévio para refletirmos um pouco sobre as questões morais e éticas quando trabalhamos em ciência. Ao pensarmos em ciência, imaginamos algo que nos consegue levar a uma verdade exata, inquestionável, absoluta, universal e proveitosa para a humanidade. A ciência parece viver obcecada em atingir resultados espetaculares, “vistosos”, prestigiantes e naturalmente, com um sentido prático. O investigador pode sucumbir à tentação de enveredar por caminhos tortuosos e pode não resistir a pressões e interesses políticos, empresariais, económicos ou estratégicos daqueles que suportam financeiramente o seu trabalho. A ciência corre o perigo de se deixar escravizar a um novo paradigma da verdade absoluta e inquestionável, sufocando o investigador, privando-o da sua liberdade, da sua subjetividade e da sua capacidade crítica (“Editorial”, 2015; Severino, 2014). O grande desafio que parece colocar-se à ciência moderna é o respeito pelos métodos e técnicas de investigação, o garante do papel crucial do investigador, da sua liberdade e subjetividade, a procura da verdade científica em condições morais e éticas pela defesa do bem comum e do progresso equilibrado da humanidade. Se o investigador não voltar a segurar as rédeas do saber corre-se o risco de estarmos a criar uma ciência industrial (“Editorial”, 2015; Severino, 2014).

As questões éticas no trabalho científico começaram a ser tratadas de uma forma mais sistemática e rigorosa depois da segunda guerra mundial através do *Código de*

*Nuremberga*, documento internacional que registou, pela primeira vez, um conjunto de normas e boas práticas éticas que o investigador deverá seguir. Esta publicação surge como uma espécie de resposta contra as atrocidades perpetradas pelos pseudocientistas que estavam ao serviço do III *Reich* e que tinham como único objetivo tornar universais e cientificamente verosímeis as ideologias nazis (“Editorial”, 2015; Severino, 2014). A ciência e a ética não necessitam de ser incompatíveis aquando da produção do conhecimento. O investigador terá que encontrar um necessário equilíbrio para que as suas convicções morais e éticas não colidam com os salutareos interesses da ciência. A verdade científica não pode ser condicionada por pontos de vista ou convicções pessoais do investigador. Este deve ser livre de constrangimentos internos e externos. O cientista deve assumir uma postura humilde perante a ciência, reconhecendo a sua subjetividade e influência – ainda que involuntária e não desejável – em relação à investigação científica. A integridade na pesquisa científica está intrinsecamente ligada à postura do investigador perante o seu trabalho (Severino, 2014).

Na área das ciências sociais e humanas as questões éticas colocaram-se oficialmente mais tarde. Tentaram-se adaptar os códigos éticos e deontológicos das ciências da vida às ao ramo das ciências que estudam a sociedade, o Homem e os seus comportamentos. Contudo, a pluralidade e singularidade dos objetos de estudo no âmbito das ciências sociais e humanas tornou estas adaptações impossíveis e dificultou a criação de um código deontológico e ético comum. Tem-se optado pelo estabelecimento de regras setoriais de acordo com os interesses e necessidades de cada ramo e área do saber. Com ou sem códigos de ética, o cientista das ciências sociais e humanas deve respeitar sempre a verdade científica, os métodos e técnicas utilizados ao longo do caminho da ciência, deve valorizar as fontes e todas as formas de recolha de dados e deve evitar interesses corporativos da sua área do saber. A ciência e o conhecimento são possíveis de braço dado com a ética e a moral (Severino, 2014).

## **1. Design de investigação**

### **1.1. Enquadramento e justificação**

Partindo da ideia, segundo a qual, é na escola que as crianças e jovens interagem com os seus pares, estabelecendo relações de amizade, confiança, laços significativos, pois as relações entre pares são cruciais para um favorável desenvolvimento social;

cientes que a escola é cada vez mais “colorida” e os alunos têm a oportunidade de conviver com colegas de diferentes raças, etnias, culturas, credos e naturalmente, com colegas NEE, pensamos ser oportuno aferir o impacto que a inclusão tem junto dos alunos que, não tendo NEE de caráter permanente, convivem diariamente com os seus pares que têm necessidade de um atendimento especializado que lhe garanta não apenas o acesso ao sistema educativo mas também à participação ativa e plena. Então, algumas interrogações que consideramos legítimas assaltaram o nosso espírito. Qual o impacto que um aluno com NEE tem junto dos seus colegas sem necessidades especiais? Qual o conhecimento e quais as práticas inclusivas desenvolvidas pelos adolescentes sem NEE? Será que o género, a idade, as características socioeconómicas da família ou a localidade de residência influenciam tais posturas? Enfim, acreditamos existir aqui matéria de estudo para a nossa investigação. Tal como Correia (2008), consideramos que as atitudes influenciam o processo de inclusão dos alunos com NEE. Por este motivo, julgámos pertinente analisar as atitudes dos alunos, sem NEE, face aos seus colegas com NEE.

## **1.2. Formulação do problema e definição de objetivos**

Se, para muitos autores das ciências sociais e humanas, o propósito da investigação é captar a essência do fenómeno social (Coutinho, 2011), com o presente estudo pretende-se compilar e tabalhar dados que nos permitam aferir as perspetivas e atitudes dos alunos sem NEE face aos seus pares com NEE, tentando assim construir conhecimento acerca das interações sociais entre uns e outros e sobre os níveis de inclusão, na escola em estudo, em relação aos alunos com NEE.

Segundo Pocinho (2012), numa acessão mais informal, "O problema é uma pergunta para a qual desejamos saber a resposta" (p.7). Focando-nos na metodologia da investigação, para Coutinho (2011), um problema encerra uma fase preliminar da investigação que se materializa numa indagação clara e explícita, focada num domínio concreto que o estudioso das ciências sociais pretende explorar com o objetivo de recolher novas informações que permitam dar resposta à pergunta inicialmente formulada.

Assim, construímos o problema do nosso estudo no sentido de orientarmos o projeto numa direção coerente, concreta e objetiva para que a atenção do investigador seja focada no fenómeno em análise (Coutinho, 2011). A questão de partida/problema teve ainda em linha de conta as qualidades que qualquer pergunta de partida deve contemplar: clareza, exequibilidade e pertinência (Pocinho, 2012).

Perante as deambulações de pensamento esplanadas neste ponto e no ponto anterior do presente capítulo, chegamos à proposta de problema seguinte:

*Quais as perceções de inclusão escolar e atitudes de crianças e jovens do 3.º CEB relativamente aos seus pares com NEE e, em que medida, são influenciadas por variáveis sociodemográficas e pelo contacto com outras pessoas com incapacidade/NEE, nos seus contextos de vida?*

#### *Objetivos da investigação*

Para a nossa investigação elencamos os seguintes objetivos:

- i) Conhecer as perceções de inclusão na escola e as atitudes de crianças/jovens face aos seus pares com NEE.*
- ii) Conhecer as perspetivas de crianças/jovens sobre o seu próprio contributo para melhorar o bem estar e a inclusão escolar dos seus pares com NEE.*
- iii) Analisar se as variáveis sociodemográficas influenciam as perceções de inclusão escolar e as atitudes de crianças /jovens face aos pares com NEE.*
- iv) Verificar se o contacto com pessoas com incapacidade/NEE, fora do contexto escolar, por crianças/jovens, influencia as suas perceções sobre a inclusão escolar e as atitudes perante os seus pares com NEE em contexto escolar.*
- v) Verificar se existem relações entre as perceções de inclusão escolar, as atitudes face aos pares com NEE e a idade.*

### **1.3. Hipóteses de investigação**

Em investigações desta natureza é premente a necessidade da formulação de hipóteses que se devem enunciar na forma de proposições de resposta à questão adiantadas pelo investigador, constituindo-se como respostas sumárias e provisórias, uma vez que serão, ou não, comprovadas somente após a conclusão da pesquisa, colocando-se, assim, a necessidade de confrontá-las com dados recolhidos (Pocinho, 2012). Posto isto, compreendemos que as hipóteses propostas na nossa investigação funcionam como possíveis respostas para alguns questionamentos de investigação.

Como resultado dos objetivos deste estudo e da temática problematizada surge a necessidade de formular hipóteses. Como afirma Tuckman (2000) uma hipótese é "uma sugestão de resposta para o problema" (p.95). Nesta medida, as hipóteses não têm como pretensão fornecer respostas finais de uma qualquer investigação, mas sim estabelecer respostas temporárias, provisórias que poderão ser, ou não, corroboradas no decorrer da investigação.

Para esse efeito, é necessário uma fundamentação criteriosa baseada nos conhecimentos adquiridos sobre a problemática em estudo, com base na pesquisa de investigações já realizadas neste âmbito, mas também da atitude científica do investigador, que deve ser eminentemente crítica.

Assim sendo, expomos as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 - Há diferenças estatisticamente significativas nas atitudes de crianças/jovens do 3.º CEB face aos pares com NEE, em função do sexo dos alunos.

Hipótese 2 - Há diferenças estatisticamente significativas nas perceções de crianças/jovens do 3.º CEB face à inclusão escolar dos seus pares com NEE, em função do sexo dos alunos.

Hipótese 3 - Há diferenças estatisticamente significativas nas atitudes de crianças/jovens do 3.º CEB face aos seus pares com NEE, em função do ano de escolaridade.

Hipótese 4 - Há diferenças estatisticamente significativas nas perceções de crianças/jovens do 3.º CEB face à inclusão escolar dos seus pares com NEE, em função do ano de escolaridade.

Hipótese 5 - Há diferenças estatisticamente significativas nas atitudes de crianças/jovens do 3.º CEB face aos pares com NEE, em função da variável do contacto com pessoas com incapacidade/NEE fora do contexto escolar.

Hipótese 6 - Há diferenças estatisticamente significativas nas perceções de crianças/jovens do 3.º CEB, face à inclusão dos seus pares com NEE em função do contacto com pessoas com incapacidade fora do contexto escolar.

Hipótese 7 - Há relações positivas e significativas entre as perceções de inclusão escolar e as atitudes das crianças/jovens sem NEE relativamente aos seus pares com NEE.

Hipótese 8 - Há relações negativas e significativas entre as atitudes de crianças/jovens face aos pares com NEE e a idade.

## **2. Metodologia**

### **2.1. Tipo de estudo**

Observando a questão de partida da investigação bem como os objetivos do nosso estudo, a metodologia utilizada situa-se no quadro do paradigma quantitativo. Seguindo o pensamento de Coutinho (2011) o método de investigação quantitativo compreende um processo metódico de recolha de dados observáveis e quantificáveis. É, assim, suportado pela observação de factos objetivos, acontecimentos ou fenómenos e na mensuração ou avaliação de variáveis comportamentais ou sócio afetivas, possíveis de serem medidas, comparadas ou relacionadas no âmbito do processo de investigação empírico.

Este presente estudo também pode assumir um carácter exploratório, pois tenta descortinar novas problemáticas, renovar perspetivas já existentes ou apontar hipóteses produtivas, visando assim abrir caminho para novos estudos (Pardal & Lopes, 2011).

### **2.2. Variáveis**

A investigação exige a operacionalização de variáveis. Estas são uma componente testável da pesquisa, a partir das quais esta se desenvolverá. As variáveis podem assumir diferentes valores mensuráveis, sendo que entre a variável independente e a dependente existe um efeito provocado da primeira sobre a segunda, permitindo, desta forma, aceitar ou rejeitar a hipótese (Coutinho, 2011).

Todas as hipóteses implicam relações entre variáveis dependentes e variáveis independentes. Numa investigação considera-se como variável toda e qualquer característica, propriedade ou atributo que permita a sua observação, podendo assumir diferentes valores ou categorias. Uma variável independente, ou variável estímulo é aquela que aciona uma alteração num dado comportamento, que é a variável dependente, ou de resposta (Foddy, 1996). Ora, o objetivo do investigador é aferir se os efeitos provocados pela variável independente sobre a dependente são aqueles que tinham sido antecipados com a formulação das hipóteses e ainda, dar resposta aos objetivos propostos. Assim, no que concerne à variável dependente perceções de inclusão escolar, irá

considerar-se o resultado da componente inicial do instrumento de recolha de dados (alíneas 3.1 a 3.9 da questão 3 e questão 4). A variável dependente relativa às atitudes dos jovens sobre os pares com NEE irá ser aferida a partir dos resultados nas alíneas 5.1 a 5.20 da questão 5, referente à versão portuguesa da *Chedoke-McMaster Atitudes Towards Children with Handicaps scale* (CATCH), de Rosenbaum, Armstrong e King (1986), adaptada para Portugal por Alves e Lopes-dos-Santos (2014). Como variáveis independentes temos o sexo (Feminino *versus* Masculino), o ano de escolaridade (7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade) e o contacto/experiência com pessoas com NEE (Sim *versus* Não) (alíneas 1.3 e 1.4 da questão 1 e questão 2).

### **2.3. Participantes**

Em investigações científicas desta natureza torna--se imprescindível a utilização de toda a população ou de uma amostra para estudar um fenómeno. Na impossibilidade de se inquirir toda uma população recorre-se a uma amostra, isto é, um grupo de sujeitos selecionados, ou seja, a um conjunto de indivíduos que representam toda a população, partilhando com esta características comuns (Coutinho, 2011).

#### *Caracterização do contexto escolar da amostra*

A escola, de iniciativa privada, com contrato de associação localiza-se na região centro/norte de Portugal. Para elaborarmos esta breve caracterização recolhemos elementos - suportando-nos das técnicas utilizadas em análise documental e de conteúdo - nos documentos estruturantes da escola, designadamente: Projeto Educativo de Escola (PEE), Regulamento Interno (RI) e Plano Anual de Atividades (PAA) bem como pela via do contacto direto com a realidade da escola e do seu meio envolvente. A escola é uma unidade propriedade de uma instituição particular de solidariedade social (IPSS) que tem outras unidades espalhadas pelo país. Trata-se, portanto, de uma escola particular e cooperativa criada em 1998 que goza de autorização definitiva de funcionamento. A escola surge num espaço envolvente valorizado a nível arqueológico e ambiental, na encosta de um monte com bastante riqueza florestal e mineral onde se destacou, desde tempos imemoriais, a extração e exploração do quartzo (PEE, 2016).

A localidade onde a escola está implantada situa-se nas imediações de uma cidade de média dimensão, capital de distrito, da região centro norte do território continental de

Portugal. A escola está inserida numa freguesia rural de dimensão reduzida mas acolhe alunos de outras freguesias limítrofes. O meio é marcadamente dominado por explorações agrícolas de pequena dimensão mas onde despontam, aqui ou ali, outro tipo de instalações de atividade económica ligadas aos setores secundário e terciário. Esta zona é fortemente marcada por fenómenos de emigração e por baixos níveis socioeconómicos.

A escola tem uma história de 18 anos. Começou com alunos dos segundos e terceiros ciclos depois foi incorporando alunos do ensino pré-escolar, do primeiro ciclo e de cursos de educação e formação de nível básico e secundário. Chegou a ter cursos de educação e formação de adultos. Atualmente inclui alunos dos segundo, terceiro ciclos e ensino secundário na vertente de cursos de educação e formação. As instalações foram criadas de raiz e têm vindo a sofrer ampliações e adaptações de acordo com as necessidades. Apresenta relvados e espaços verdejantes bem tratados. O terreno de implantação está ocupado por quatro edifícios: um bloco maior com salas de aulas, laboratórios de informática, centro de recursos educativos/biblioteca, laboratórios de ciências, refeitório, sala de educação visual e auditório. O bloco adjacente disponibiliza salas de educação musical, ginásio e recintos desportivos. O bloco mais pequeno está destinado aos serviços administrativos, gabinetes da direção, espaço da educação especial, sala de terapias/gabinete médico, Serviço de Psicologia e Orientação e sala de professores. Por último, o bloco situado num ponto mais elevado da encosta apresenta oficinas de artes, bar, salas de aulas, ludoteca e outras salas polivalentes.

No ano letivo de 2015/2016 a escola era frequentada por 300 alunos

No que diz respeito à contratualização com o Ministério da Educação, os segundos e terceiro ciclos estão abrangidos pelos contratos de associação em virtude de os alunos pertencerem à rede escolar que é retificada e ajustada anualmente (Decreto-Lei n.º 152/2013). No caso dos cursos de educação e formação o financiamento chega por via do POCH.

Os alunos desta escola, na sua maioria, são oriundos de famílias com dificuldades económicas, se observarmos a percentagem elevada (60%) de alunos que são beneficiários do apoio social escolar (SASE).

Em termos de pessoal docente, a escola dispõe de 26 professores todos profissionalizados, alguns com estudos académicos posteriores à licenciatura e praticamente todos com contratos sem termo com a entidade patronal.

Em termos de pessoal não docente, a escola dispõe de 18 colaboradores, sendo oito assistentes operacionais da ação educativa, quatro assistentes administrativos, seis

cozinheira e ajudantes de cozinha, um guarda-noturno e dois noutras funções. A escola dispõe ainda de uma Psicóloga e um médico de medicina do trabalho.

Tendo como grande polo norteador os direitos humanos, a escola tem como missão “*proporcionar a todos as mesmas oportunidades para crescerem únicos e diferentes*”. É vincado no PEE que a “*formação integral dos alunos*” é o principal objetivo. Por outro lado, é sublinhado que a qualidade ambiental é uma preocupação permanente da escola que sempre participou nos concursos nacionais eco escolas e já trouxe para a escola mais de uma dezena de bandeiras verdes que atestam a qualidade ambiental do espaço e dos comportamentos dos seus utilizadores.

A abertura da escola à comunidade é uma constante preocupação. Para além de receber encarregados de educação e famílias dos alunos em todos os atos normais e necessários numa escola, esta ainda se preocupa em estabelecer parcerias com entidades locais autárquicas, religiosas, empresariais e outras de forma a serem organizadas em conjunto atividades de grande monta como feiras medievais, musicais, missas de finalistas, marchas populares, entre outras.

A estrutura orgânica da escola é encimada pela Direção Pedagógica que responde perante a entidade titular, dona da instituição. Este órgão é responsável pela gestão administrativa, pedagógica e financeira de toda a estrutura. É constituído por uma diretora pedagógica e um diretor adjunto (PEE, 2016; RI, 2016). O Conselho Científico Pedagógico é o órgão consultivo de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios científico, pedagógico e didático de orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua dos docentes e do pessoal não docente. É um órgão central do funcionamento científico e pedagógico da escola. Nele têm acento, para além dos dois elementos da Direção Pedagógica, todos os Coordenadores de Departamento e ainda a Psicóloga, o Coordenador do Centro de Recursos Educativos/Biblioteca, a Coordenadora dos Diretores de Turma e o Coordenador do Departamento de Educação Especial. Para tratar de assuntos mais específicos o Conselho Científico Pedagógico convoca outros elementos que entenda necessários à discussão. Se algum dos assuntos for do interesse geral de todos os docentes o CCP designa-se por Conselho Científico Pedagógico alargado porque convoca todo o corpo docente (PEE, 2016; RI, 2016).

Os departamentos curriculares integram os docentes que lecionam nos diferentes graus e níveis de ensino. Existem cinco departamentos curriculares; Departamento de Línguas, Departamento de Ciências Exatas, Departamento de Ciências Sociais e

Humanas, Departamento de Educação Física e Departamento de Artes (PEE, 2016; RI, 2016). Assim, tendo em conta esta estruturação orgânica, é de relevar a importância das diferentes coordenações e articulação de todas as estruturas pois o foco está sempre em questões de articulação pedagógica.

No que concerne à população com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e ao departamento que coordena a Educação Especial, no ano letivo 2015/2016, o grupo de alunos ora apresentado era profundamente heterogéneo em termos etários, de situação socioeconómica dos agregados e em termos de incapacidades e problemáticas presentes. Estamos em presença de 43 alunos, predominando o género feminino no segundo ciclo e o género masculino no terceiro ciclo e secundário. Sublinhamos a presença de 13 alunos com CEI e 11 alunos com Dificuldades Específicas de Aprendizagem (DEA): Dislexia. Destacamos que oito alunos estão institucionalizados por decisões judiciais. Informamos que está também em fase de referenciação/avaliação mais um aluno do género masculino, do terceiro ciclo. No que concerne às problemáticas também temos um grupo bastante heterogéneo constituído por alunos com diferentes graus de incapacidades intelectuais, casos de paralisia cerebral, um caso de Síndrome de CHARGE, casos de hidrocefalia, diferentes níveis de dificuldades de aprendizagem, défices de atenção e distúrbios comportamentais. Face ao exposto e continuando na senda da escola inclusiva, um dos principais eixos do Projeto Educativo de Escola (PEE) e bandeira da instituição, pretende estimular o aumento de práticas inclusivas pois não há limites para a inclusão. Se a inclusão só será plena quando o público com NEE se tornar “transparente”, ... então vamos contribuir para que os nossos alunos se diluam cada vez mais no todo da comunidade escolar e educativa.

No ano letivo de 2015/2016, a escola teve 15 turmas sendo que duas delas eram de cursos de educação e formação (uma do ensino básico e outra do ensino secundário). Tem autorização de funcionamento para 570 alunos mas no ano letivo supracitado estavam matriculados cerca de 300 estudantes. Destas três centenas de crianças e jovens, mais de 10% frequentam a escola ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008.

A equipa de Educação Especial é constituída por sete docentes (Tabela 6) com formação especializada em Educação Especial, embora apenas uma docente estivesse a tempo inteiro nesta área. Os outros colegas têm alguma da sua carga horária dedicada à Educação Especial. Nos dois quadros seguintes, tentaremos caracterizar a Educação Especial da escola.

Tabela 6

*Docentes com formação especializada em Educação Especial na escola “P”*

Código do Grupo	Designação da área da Educação Especial	N.º de Docentes
910	Domínio cognitivo e motor	4
920	Deficiências auditivas	2
930	Deficiências visuais	1
Total		7

Nota. Projeto Educativo da Escola

Talvez por se tratar de um estabelecimento de ensino particular, existe uma grande estabilidade profissional na classe docente pois mais de 90% destes profissionais têm um vínculo laboral sem termo à instituição. As preocupações com a Educação Especial são importantes e a Direção da escola estimula a progressão de estudos aos professores que se queiram especializar nesta área. Dos cerca de vinte e seis docentes que pertencem aos quadros da escola, sete têm formação especializada e muitos outros dedicam muitas horas da sua formação contínua à Educação Especial.

Tabela 7

*Alunos com NEE a frequentar a escola “P”: problemáticas e medidas*

Indicadores a considerar para caracterizar a população escolar com NEE		N.º Alunos
Distribuição por sexo	Masculino	26
	Feminino	17
	Total	43
Distribuição por ciclos de ensino	2.º CEB	18
	3.º CEB	24
	Ensino Secundário	1
	Total	43
Medidas educativas aplicadas (Decreto-Lei n.º 3/2008)	a) Adequações no processo de ensino/aprendizagem	31
	b) Adequações curriculares individuais	26
	c) Adequações no processo de matrícula	0
	d) Adequações no processo de avaliação	31
	e) Currículo específico individual	12
	f) Tecnologias de apoio	2
	Total	102
DEA*	Dislexia	6
Total de alunos abrangidos pela Educação Especial		43

\*Dificuldades Específicas de Aprendizagem.

Nota. Informações recolhidas junto da coordenadora da Educação Especial

Tal como observamos na Tabela 7, no final do ano letivo 2015/2016, 43 alunos de um total de 300 estavam a frequentar a escola ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, o que perfaz 14% da população escolar. Se a distribuição por género é bastante desequilibrada com prevalência para o género feminino com 26 alunas com NEE, já a distribuição por ciclo está mais equilibrada com uma diferença de seis indivíduos entre os 2.º e 3.º CEB. No que diz respeito às medidas educativas aplicadas na escola, verificamos que em todos os alunos a quem foi aplicada a alínea a), adequações no processo de ensino e de aprendizagem, também foi aplicada, cumulativamente, a alínea d) adequações no processo de avaliação. De salientar que na escola existem 13 alunos com CEI. Finalmente, destacamos um dos casos específicos de dificuldades de aprendizagem, a dislexia, que na escola tem uma prevalência bastante significativa.

#### *Caracterização dos participantes*

Ora, foi definido um grupo-alvo para a investigação, isto é, uma população (Tuckman, 2000). Posteriormente houve a necessidade de selecionar um grupo representativo da população, os sujeitos da amostra para servirem como sujeitos ou respondentes. Para o presente estudo foi considerada a população escolar de cerca de 300 alunos do 3.º CEB de uma escola do ensino particular e cooperativo do centro norte de Portugal. Desta população foi escolhida uma amostra de 140 participantes cujas características principais eram ser alunos integrantes de turmas onde estivessem também inscritos alunos com NEE. Assumimos o estudo como exploratório pois poderá ser alargado, no futuro, a outras escolas ou graus de ensino da mesma região ou outras regiões do país. Recorremos, portanto, ao método de amostragem não probabilística e por conveniência. Partiu-se do contacto com a diretora da escola, com os coordenadores de diretores de turma e com os diretores de turma, em geral, para que fossem identificadas as turmas com alunos NEE e, numa fase posterior, fossem distribuídos os inquéritos por questionário.

Com as tabelas e parágrafos seguintes pretendemos caracterizar a nossa amostra no que concerne a aspetos pessoais e escolares dos respondentes, local de residência e informações literárias e profissionais relativas aos seus pais e encarregados de educação.

Tabela 8

*Caracterização pessoal e escolar dos participantes*

Variáveis	Mín.	Máx.	M	DP
Idade	12	18	13.68	1.34
		n		%
Sexo				
Feminino		69		49.3
Masculino		67		47.9
Idade				
≤ 13		73		52.1
> 13		10		31.3
Experiência c/ outras pessoas c/ NEE				
Sim		63		45.0
Não		77		55.0
Ano de escolaridade				
7.º ano		52		37.1
8.º ano		58		41.4
9.º ano		30		21.4
Área de residência				
Rural		68		48.6
Urbana		32		22.9
Periurbana		40		28.6

A Tabela 8 apresenta os dados relativos à caracterização sociodemográfica da amostra. Esta é constituída por 140 alunos, sendo que 69 (49.3%) são do sexo feminino e 71 (51.7%) do sexo masculino. Considerando a variável idade, verifica-se que as idades dos sujeitos se encontram entre os 12 e os 18 anos. Assim, 73 alunos (52.1%) têm 13 ou menos anos e 67 alunos (47.9%) são maiores de 13 anos. No que concerne aos níveis de escolaridade frequentados pelos sujeitos verificou-se que 52 (37.1%) frequentam o 7.º ano, 58 (41.4%) andam no 8.º ano e 30 alunos (21.4%) frequentam o 9.º ano de escolaridade. Relativamente à variável local de residência registou-se que 68 sujeitos (48.6%) habitam numa zona rural, 32 (22.9%) residem numa zona urbana e 40 alunos (28.6%) residem numa região periurbana.

Tabela 9

*Caracterização profissional e literária dos pais/EE dos participantes*

Variáveis	<i>Pai</i> n (%)	<i>Mãe</i> n (%)
<b>Habilitações literárias</b>		
Ensino Básico	95 (67.9)	92 (65.7)
Ensino Secundário	32 (22.9)	25 (17.9)
Ensino Superior	13 (9.3)	23 (16.4)
<b>Profissão</b>		
Operários e indiferenciados	50 (35.7)	9 (6.4)
Agricultura/ pecuária	1 (0.7)	4 (2.9)
Serviços e comércio	59 (42.1)	53 (37.9)
Administrativos e contabilistas	4 (2.9)	7 (5.0)
Técnicos superiores/científicos	9 (6.4)	20 (14.3)
Desempregados e domésticos	17 (12.1)	47 (33.6)

Relativamente às habilitações literárias dos pais dos respondentes, verifica-se que 95 pais e 92 mães, 67.9% e 65.7%, respetivamente, concluíram o ensino básico. No que concerne ao ensino secundário, 32 pais e 25 mães, 22.9% e 17.9%, respetivamente, frequentaram aquele nível de ensino. Relativamente ao ensino superior, surge uma tendência favorável às mães, 13 contra 23 (9.3% contra 16.4%), que frequentaram estudos superiores.

No que concerne à situação profissional dos pais dos inquiridos, somos em considerar seis subsectores profissionais que foram apurados depois de analisados os dados recolhidos do tratamento estatístico dos questionários. Assim, no subsector de atividade, operários e indiferenciados, registamos 50 pais e 9 mães, isto é, 35.7% e 6.4%, respetivamente. No que diz respeito ao subsector da agricultura e pecuária registamos 1 pai e 4 mães a exercer funções neste tipo de atividade, ou seja, uma frequência relativa de 0.7% e 2.9% respetivamente. No subsector dos serviços e comércio foram identificados 59 pais e 53 mães a trabalhar nestas atividades, isto é, 42.1% e 37.9% respetivamente. No subsector profissional dos administrativos e contabilistas encontramos 4 pais e 7 mães, ou seja, uma frequência relativa de 2.9% e 5%, respetivamente. Relativamente aos progenitores que exercem funções enquanto técnicos superiores, registamos uma frequência real de 9 pais e 20 mães a trabalhar em áreas que exigem estudos superiores, o que significa uma frequência relativa de 6.4% e 14.3%, respetivamente. Finalmente, destacamos as situações de desemprego ou atividades domésticas. Assim, registamos 17 pais e 47 mães numa destas situações o que significa percentagens de 12.1% e 33.6%, respetivamente.

Tabela 10

*Contactos dos sujeitos da amostra com pessoas com algum tipo de deficiência/incapacidade fora do âmbito escolar.*

Variável	N	%
Sim	63	45.0
Não	77	55.0

No que concerne ao possível contacto estabelecido entre os sujeitos da amostra com outras pessoas com algum tipo de deficiência/incapacidade, fora do espaço escolar (Tabela 10), os resultados recolhidos foram equilibrados com tendência de 10% para o Não, ou seja, 77 inquiridos (55%) afirmaram não costumam contactar, fora da escola, com algum familiar, vizinho, amigo ou conhecido com algum tipo de incapacidade/deficiência; 63 inquiridos (45%) responderam afirmativamente a esta questão.

## **2.4. Instrumento de recolha de dados**

A escolha de técnicas e instrumentos a serem utilizados numa investigação deve ser feita em função do tipo e finalidades do estudo que se pretende realizar. A investigação de tipo quantitativo distingue-se pela aplicação de técnicas rigorosas de recolha de dados, muitas delas estandardizadas, possibilitando deste modo assegurar a validade e a fidelidade dos dados coligidos. Assim, optamos pela utilização de um inquérito por questionário pelo facto de considerarmos que vai ao encontro dos objetivos estipulados para este trabalho. Segundo Ghiglione e Matalon (2001), “o inquérito pode ser definido como uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objectivo de generalizar” (Ghiglione & Matalon, 2001, pp. 7-8).

Uma metodologia quantitativa é uma forma de inquirição essencial para a compreensão e análise de um problema suportado por uma teoria composta por variáveis medidas com números e analisadas mediante a aplicação de procedimentos estatísticos (Pocinho, 2012). A literatura científica sustenta que os resultados dos estudos que optarem por uma perspetiva quantitativa são suscetíveis de generalização. Considera-se, portanto, importante ter em linha de conta que nesta perspetiva se podem desenvolver generalizações que contribuam para ampliar o conhecimento permitindo prever, explicar e controlar os fenómenos (Bisquerra, 1989; Creswell, 1994; Wiersma, 1995, citado por Coutinho, 2011).

A recolha de dados deve obedecer a um método específico e a sua escolha depende do tipo de estudo seguido pelo investigador. Tal escolha está relacionada com os objetivos e as hipóteses do trabalho, e da natural decorrência definição dos dados pertinentes (Pocinho, 2012). Uma vez que, como vimos, a nossa investigação é de natureza quantitativa, exige-se a aplicação de um instrumento que produza todas as informações adequadas e necessárias para testar as hipóteses (Pocinho, 2012). Foi selecionado um instrumento que desse resposta às exigências do estudo. Optamos pelo inquérito por questionário, um “processo que visa a obtenção de respostas expressas pelos participantes do estudo” (Coutinho, 2011, p.100), sendo que se pode por em prática através de um questionário (Coutinho, 2011). O questionário foi o preferido para a nossa recolha de dados pois consideramos o instrumento mais adequado ao tipo de estudo que nos propomos executar e porque é uma forma prática de abordar os alunos respeitando a sua liberdade e espaço no momento de responder e libertando-os da presença física do investigador (Coutinho, 2011). O questionário possibilita apresentar a um grupo significativo de indivíduos um leque de questões que incidem em dados sociodemográficos e na recolha de informações, perspetivas ou atitudes em relação a opções/pareceres individuais ao nível de conhecimentos ou da consciência de um problema que possa ser do interesse do investigador (Quivy & Campenhoudt, 2005). Porém, esta técnica de recolha de dados pode apresentar algumas desvantagens, designadamente, um lado mais impessoal deste procedimento/instrumento que põe em questão a abundância de pormenores e a obtenção do índice de retorno mais escasso (Mason & Bramble 1997, citado por Coutinho, 2011). Ora, atenções especiais devem ser adotadas pelo investigador no momento da conceção do questionário. O número de perguntas e o tipo de respostas solicitadas, a aparência do questionário devem ser adequadas (Coutinho, 2011; Eisman, 1992; Estrela, 1994).

Sendo os inquéritos utilizados, sobretudo, para inventariar informação sobre comportamentos, atitudes e opiniões considerou-se o instrumento mais adequado à investigação que se pretendia realizar, uma vez que, por um lado, parece ser a maneira mais acessível de chegar aos alunos e, por outro, a mais adequada às características dos indivíduos pertencentes ao grupo selecionado. Para além disso, esta é uma técnica que garante o anonimato dos respondentes, facto este que é positivo para a credibilidade dos dados obtidos, pois o sujeito poderá sentir-se mais à vontade e manifestar a sua opinião. Outra razão para a escolha do questionário foi a facilidade de recolher um grande número

de respostas, num espaço de tempo relativamente curto e por ser menos dispendioso (Estrela, 1994).

Depois da escolha do instrumento surge uma questão prática: deve construir-se um instrumento completamente novo ou utilizamos um já existente? Achámos por bem optar por um instrumento de tipo misto. Por um lado, a primeira e segunda partes do questionário foram construídas de raiz para o presente estudo (Coutinho, 2011) por não encontrarmos um instrumento que permitisse recolher os dados necessários à testagem das hipóteses formuladas. Contudo, julgámos importante incluir na terceira parte do instrumento a versão portuguesa reduzida e adaptada da CATCH (Rosenbaum, Armstrong & King, 1986) adaptada pelos investigadores Sílvia Alves e Pedro Lopes-dos-Santos (2014), escala necessariamente validada, testada e utilizada. Foi solicitada a devida autorização para incluirmos esta escala no nosso instrumento (Anexo B).

Estruturalmente, o nosso instrumento foi dividido em três partes: Na primeira parte, questões e subquestões do grupo 1 (da 1.1 à 1.7), concentramos a nossa atenção na recolha de informações acerca do perfil do inquirido: dados sociodemográficos e escolares dos inquiridos e dos seus pais. Na segunda parte foram inseridas questões relacionadas com a experiência que os inquiridos teriam no contacto com colegas ou familiares com alguma incapacidade/deficiência, incluímos uma escala de nossa autoria sobre perceções face à inclusão e finalizamos esta segunda parte com uma questão aberta sobre atitudes em relação à inclusão de pares com NEE (questões e subquestões 3 e 4). Na terceira parte utilizamos a versão portuguesa condensada e adaptada da escala CATCH construída por Alves e Lopes-dos-Santos (2014), escala já citada anteriormente (questões e subquestões 5). De salientar que as alíneas 3.5 e 3.6 da questão 3, do questionário construído para o estudo, bem como as alíneas 5.5, 5.8, 5.9, 5.12, 5.15, 5.18 da questão 5, relativa à Escala adaptada de Alves e Lopes-dos-Santos (2014) foram invertidas no processo de cotação. O questionário contemplou questões de resposta estruturada onde solicitamos aos participantes o preenchimento de alguns campos com dados concretos ou a escolha entre respostas alternativas. Este tipo de perguntas são a maioria no nosso instrumento. Incluímos também algumas questões abertas/não estruturadas, com o objetivo de serem recolhidos dados de opinião, confiando alguma liberdade de resposta aos respondentes. Assim, foi possível avaliar melhor as suas perceções e estratégias sem as condicionar às alternativas fornecidas pelo investigador.

A primeira parte do questionário diz respeito aos dados pessoais, escolares e familiares dos inquiridos que pertencem à amostra. Com este conjunto de questões

iniciais pretende-se traçar um perfil escolar e socioeconómico dos inquiridos bem como caracterizar os seus pais ao nível das habilitações literárias e profissionais. Esta primeira parte inclui questões relativas à idade, género, ano de escolaridade, localidade, profissão dos pais e informações escolares ou académicas dos pais.

A segunda parte refere-se às perceções e atitudes dos alunos em relação aos seus pares com NEE. Inclui uma questão que nos permitirá aferir os possíveis contactos que os inquiridos terão com sujeitos com algum tipo de incapacidade/deficiência fora do âmbito escolar. Esta questão poderá permitir-nos averiguar se um contacto prévio, ou não, com indivíduos portadores de algum tipo de incapacidade/deficiência pode influenciar as perceções e atitudes dos alunos que, não tendo NEE, podem apresentar perante os seus pares com NEE. O grupo de questões 3, composto por 9 alíneas, permitir-nos-á registar a opinião dos respondentes sobre algumas atitudes a tomar perante os seus colegas com NEE. Os inquiridos têm à disposição uma grelha de resposta construída segundo as indicações das escalas de *Likert*. Neste caso, as opções de resposta vão do “discordo completamente” até ao “concordo completamente” numa graduação de cinco itens. A questão 4 é uma questão aberta que dá total liberdade aos inquiridos para referirem o que considerarem pertinente sobre o seu contributo perante a inclusão dos seus colegas com NEE. Esta questão será tratada de forma diferenciada através das técnicas de análise de conteúdo e resultará numa análise categorial a ser apresentada no capítulo seguinte. Quanto à terceira parte, esta é constituída por um conjunto de alíneas (vinte alíneas da questão 5), que pretende recolher a opinião dos respondentes sobre atitudes e perspetivas em relação aos seus pares com NEE. Este conjunto de questões, como já informado anteriormente, foi adaptado da versão portuguesa da escala CATCH. O questionário foi distribuído em papel, sendo constituído por três páginas de formato A4.

## **2.5. Procedimentos e técnicas de análise de dados**

Depois de preparado o instrumento de recolha de dados, um passo importante foi assegurar que fosse construído por forma a garantir a qualidade da informação recolhida. Neste sentido, foi realizado um pré-teste a uma pequena amostra de sete alunos (5% do total da amostra), possibilitando, assim, a verificação da clareza e compreensão das perguntas delineadas e, conseqüentemente, proceder a eventuais ajustes. Contudo, não foi necessário efetuar nenhuma alteração. Os alunos que colaboraram no pré-teste

consideraram o questionário adequado, com uma linguagem acessível e bem construído e equilibrado na sua apresentação.

De acordo com as normas éticas, foram elaborados dois modelos de consentimentos informados, respetivamente para encarregados de educação visto os participantes serem menores de dezoito anos e também para os participantes/alunos (Anexos E e F).

Seguiu-se, então, a distribuição do questionário, tendo sido entregue aos diretores das turmas que integravam alunos com NEE. Foi entregue um questionário por aluno, incluindo aos colegas com NEE que estavam na sala da turma aquando do preenchimento dos mesmos. Os questionários preenchidos pelos alunos NEE não tratados no âmbito da presente investigação. Os alunos que eventualmente terão faltado à aula em que foi preenchido o questionário não tiveram uma segunda oportunidade para o preencher. Portanto, depois de verificadas todas estas condicionantes, foram considerados válidos e utilizados na presente investigação 140 questionários corretamente preenchidos. Os questionários preenchidos chegaram à posse do investigador por via dos diretores de turma e da direção da escola em envelopes fechados. Depois de todos corretamente preenchidos e entregues foram agrupados num único grupo de 140 de forma aleatória. Todo o processo descrito anteriormente decorreu durante cerca de seis semanas.

Os dados foram tratados estatisticamente recorrendo ao programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão IBM 23, permitindo-nos organizar e analisar os dados obtidos, visto que numa investigação os dados necessitam de ser dispostos e analisados e, como a maioria das vezes tomam uma forma numérica, opta-se por uma análise estatística cuja função é converter os dados em informação cientificamente relevante (Coutinho, 2011).

Salienta-se que nas questões de resposta aberta/não estruturada foi necessário proceder previamente à respetiva análise de conteúdo. Segundo este procedimento possibilita a constituição de agrupamentos de elementos próximos em termos de significado, viabilizando a formação de categorias gerais de conteúdo, com base numa comparação entre elementos de um mesmo corpus (Nascimento & Menandro, 2006).

Assim, o objetivo da nossa análise passou, segundo Coutinho (2011), por uma clara organização e descrição dos dados; pela identificação do que era típico e atípico; pela identificação de diferenças, relações e/ou padrões; e pelo teste das hipóteses formuladas, encontrando, desta forma, a resposta ao problema da investigação.

Nas análises inferenciais realizadas assumiu-se o grau de confiança de 95%, valor de referência nas ciências sociais e humanas. Além disso, tendo-se verificado os pressupostos da normalidade, foram utilizados testes paramétricos. Assim, para comparar dois níveis de uma variável, utilizou-se o *t-Student* e para comparar mais de dois níveis utilizou-se a ANOVA. Para correlacionar variáveis recorreu-se ao teste paramétrico *r* de *Pearson*, tendo em consideração que se cumpriam os pressupostos de normalização.

## Capítulo 2. Apresentação e discussão de resultados

---

### Nota prévia

No presente capítulo apresentaremos os resultados obtidos com o nosso estudo empírico e discutiremos os mesmos à luz de outros estudos similares e de opiniões de alguns mais avisados cientistas das ciências sociais e humanas que se debruçam sobre questões de educação e da inclusão.

Terminaremos o presente capítulo com uma síntese final e uma reflexão pessoal sobre esta problemática.

### 2.1. Análises descritivas

Uma das ferramentas que nos permitiu estudar o contributo dos alunos sem NEE para a inclusão dos seus pares com NEE foi a análise de conteúdo realizada aos resultados obtidos com a questão aberta presente no questionário. Os resultados obtidos permitiram-nos organizar a informação em categorias (análise categorial emergente, tal como se pode verificar na tabela 11), organizando de uma forma objetiva e sistemática as perceções dos respondentes sobre o seu próprio contributo para a facilitação da inclusão dos seus pares. Os dados recolhidos foram trabalhados de acordo com as técnicas da análise de conteúdo. O aspeto mais significativo desta técnica de análise é o facto de permitir uma progressão sistemática, verificável e até replicável na captação do seu pleno sentido, pela via das inferências interpretativas, por áreas menos claras, constituídas pelo contexto ou condições de produção (Amado, 2014). Esta técnica de tratamento de dados também possibilita uma rigorosa e objetiva representação do conteúdo ou dos elementos das mensagens através da sua codificação e classificação categorial. A nossa análise de conteúdo inspirou-se num modelo de categorização emergente. A categorização observou os princípios da exclusividade, da homogeneidade, da pertinência, da objetividade, da exaustividade e da produtividade (Amado, 2014; Bardin, 1994).

A Tabela 11 apresenta as categorias e subcategorias a partir da análise de conteúdo efetuada à questão aberta do questionário. De seguida procederemos à análise categorial de modo a destacar os indicadores mais relevantes. Faremos a triangulação possível com os resultados obtidos nas outras questões do questionário.

Tabela 11

*Percepções sobre o próprio contributo para que os colegas com NEE se sintam bem na escola*

Categorias	Subcategorias	Registos Frequência	Total Frequência N (%)	
Apoio e cuidado	Apoiar para o seu bem-estar	25	92 (35.8)	
	Ajudar nas dificuldades	67		
Igualdade e respeito	Igualdade no tratamento	32	40 (15.6)	
	Respeito pelas diferenças	8		
Participação em atividades (académicas e lúdicas)	Envolvimento em tarefas escolares	14	23 (8.9)	
	Envolvimento em atividades jogos/ brincadeiras	9		
Envolver nas relações com os pares	Interações positivas entre pares	Não gozar	31	102 (39.7)
		Dar atenção/ afeto	18	
		Conversar/conviver	18	
	Ser amigo	16		
	Incluir no grupo/ escola	19		

Depois da necessária análise de conteúdo realizada às respostas colhidas na questão 4 (Como posso contribuir para que os meus colegas com Necessidades Educativas Especiais se sintam bem na escola?), dos 140 questionários válidos, foram identificadas quatro categorias, cada qual com as suas respetivas subcategorias, como se pode observar na tabela 11. Assim, da análise categorial emergiram as seguintes informações.

Na primeira categoria apurada, “apoio e cuidado”, registaram-se 92 registos (35.8%) subdivididas em duas subcategorias, a saber, “apoiar para o seu bem-estar” (n=25) e “apoio nas dificuldades” (n=67). Na segunda categoria, “igualdade e respeito”, obtiveram-se 40 registos (15.6%). Esta categoria foi dividida em duas subcategorias: “igualdade no tratamento” (n=32) e “respeito pelas diferenças” (n=8). registaram-se 23 registos (8.9%) subdivididas em duas subcategorias: “envolvimento em tarefas escolares” (n=14) e “envolvimento em atividades jogos/brincadeiras” (n=9).

Finalmente, na quarta categoria designada “envolver nas relações com os pares”, registamos 102 registos (39.7%) divididas em três subcategorias, a saber: a subcategoria “interações positivas entre pares” (n=67), subdividida em “não gozar” (n=31), “dar atenção/afeto” (n=18) e “conversar/conviver” (n=18); a subcategoria “ser amigo” (n=16) e a subcategoria “incluir no grupo/escola” (n=19).

Em seguida, procederemos à análise dos resultados do grupo três do nosso questionário, resultados do questionário de percepções da inclusão dos colegas com NEE em contexto escolar, constituído por nove alíneas de opinião onde os respondentes,

utilizando uma escala de *Likert* de cinco opções, poderiam selecionar a opção mais negativa “discordo totalmente” até à opção mais positiva “concordo totalmente”. Tinham uma opção neutra “nem concordo nem discordo” que lhes permitia dar uma opinião neutra e duas opções intermédias “discordo” e “concordo” que lhes permitiam selecionar uma opinião intermédia.

Tabela 12

*Resultados do questionário de percepções da inclusão dos colegas com NEE em contexto escolar*

Itens do questionário	Discordo totalmente		Discordo em parte		Não concordo n/ discordo		Concordo em parte		Concordo totalmente	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
3.1 Os alunos com NEE da minha turma deviam estar na sala com os colegas da turma	8	5.7	10	7.1	47	33.6	37	26.4	38	27.1
3.2 Os meus colegas com NEE deviam fazer trabalhos iguais aos da restante turma	46	32.9	34	24.3	30	21.4	20	14.3	10	7.1
3.3 Os professores deviam dar mais atenção aos meus colegas com NEE	12	8.6	19	13.6	28	20.0	39	27.9	42	30.0
3.4 A presença de colegas com NEE não altera o normal funcionamento das aulas	7	5.0	11	7.9	30	21.4	22	16.7	70	50.0
3.5 Prefiro não ter colegas com NEE na minha turma	64	45.7	21	15.0	40	28.6	6	4.3	9	6.4
3.6 Os meus colegas com NEE não deviam participar em atividades de turma como festas ou visitas	118	84.3	10	7.1	7	5.0	0	0.0	5	3.6
3.7 Toda a comunidade escolar devia dar mais atenção aos alunos com NEE	12	8.6	13	9.3	39	27.9	35	25.0	41	29.3
3.8 Os alunos com NEE que frequentam a escola terão uma vida melhor do que aqueles que não tiveram essa oportunidade	26	18.6	9	6.4	25	17.9	19	13.6	61	43.6
3.9 A presença de colegas com NEE na minha sala e na minha turma contribui para me tornar um cidadão melhor no futuro	10	7.1	5	3.6	38	27.1	23	16.4	64	45.7

Em relação à alínea 3.1, que interrogava a opinião dos inquiridos se os alunos com NEE deveriam estar na sala com os colegas da turma, constatou-se que 47 alunos (33.6%), preferiram manter uma opinião neutra, no entanto, a maioria dos respondentes localizaram a sua opinião em opções positivas e bastante positivas, respetivamente, 37 e 38 respondentes (26.4% e 27.1%). Uma maioria defendeu que os seus pares com NEE devem estar na sala da turma com os seus colegas. De salientar, por fim, a significativa percentagem de participantes que não manifestaram opinião.

Na alínea 3.2 era abordado o tema dos trabalhos escolares. Os inquiridos foram questionados se os colegas com NEE deveriam fazer trabalhos escolares iguais aos dos restantes colegas da turma. Os respondentes consideraram que não, que os trabalhos não deveriam ser iguais. 46 inquiridos (32.9%), discordaram mesmo totalmente de tal ideia e só 10 inquiridos (7.1%) concordaram totalmente.

No que se refere à alínea 3.3, atenção dada pelos professores aos alunos com NEE, 42 respondentes (30%) concordam totalmente que os professores deveriam dar mais atenção aos seus pares com NEE e 39 alunos (27.9%) também concordam, portanto, a maioria dos inquiridos têm uma opinião no mesmo sentido.

A alínea 3.4 deste grupo foi construída na negativa. Afirma-se que a presença de colegas com NEE não altera o normal funcionamento das aulas. Metade dos inquiridos, 70 alunos (50%), concordam totalmente com a afirmação e apenas 5%, 7 respondentes discordam totalmente da afirmação.

Os resultados obtidos na alínea 3.5 demonstraram que 64 respondentes (45.7%) discordam totalmente da afirmação, isto é, não se opõem à presença de colegas com NEE na sua sala.

No que concerne à alínea 3.6, e em relação à afirmação aí presente, a discordância com a ideia que lhe deu origem é esmagadora. 118 alunos (84.3%) pensam que os seus colegas com NEE devem participar em todas as atividades que envolvam os seus pares ou a sua turma.

Em relação à atenção que a comunidade escolar dá aos alunos com NEE, alínea 3.7, 41 inquiridos (29.3%) e 35 respondentes (25%) concordam ou concordam totalmente que a comunidade educativa deveria dar mais atenção aos alunos com NEE.

Esta afirmação – alínea 3.8 - pretende que os participantes reflitam sobre as vantagens dos seus pares com NEE frequentarem a escola, de estarem incluídos na comunidade educativa. Se juntarmos os dois valores concordantes com a afirmação verificamos que 80 alunos concordam que o facto dos seus pares com NEE frequentarem a escola lhes trará vantagens no futuro.

A alínea seguinte – 3.9 - propõe-nos outra perspetiva para inclusão, agora vista pelo lado de quem não tem NEE. Diz respeito ao benefício do respondente, em particular, pelo facto de conviver com colegas com NEE. Até que ponto o inquirido considera que poderá vir a ser um melhor cidadão pelo facto de contactar com a diferença em meio escolar. Olhando para os resultados verificamos que 23 participantes (16.4%) concordam

com a afirmação e quase metade da amostra, 45.7% (64 respondentes) concordam totalmente com a afirmação.

A tabela 13 plasma os resultados das vinte afirmações respeitantes à escala *Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps scale*, a *CATCH* (versão adaptada para a língua portuguesa e reduzida), proposta por Alves e Lopes-dos-Santos (2014) e por nós utilizada na última parte do questionário. Continuamos na linha de afirmações de opinião que utilizam uma escala de *Likert* onde os respondentes têm cinco opções de resposta graduadas desde o “discordo completamente” até ao “concordo completamente”. Como respostas intermédias temos o “discordo” e o “concordo” e como resposta neutra os participantes poderiam assinalar a opção “não sei”.

Tabela 13

*Resultados da escala CATCH (versão adaptada de Alves e Lopes-dos-Santos, 2014)*

Itens da escala CATCH	Discordo completamente		Discordo		Não sei		Concordo		Concordo completamente	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
5.1 Os colegas com NEE são capazes de fazer muitas coisas	2	1.4	4	2.9	17	12.1	62	44.2	55	39.3
5.2 Os colegas com NEE gostam de brincar	0	0.0	0	0.0	23	16.4	48	34.3	69	49.3
5.3 Eu defenderia um colega com NEE que estivesse a ser provocado	0	0.0	1	0.7	13	9.3	50	35.7	76	54.3
5.4 Eu convidaria um colega com NEE para a minha festa de anos.	2	1.4	3	2.1	54	38.6	36	25.7	45	32.1
5.5 Os colegas com NEE não gostam de fazer amigos	54	38.6	29	20.7	43	30.7	6	4.3	8	5.7
5.6 Eu gostaria de ter um colega com NEE como meu vizinho	4	2.9	7	5.0	86	61.4	28	20.0	15	10.7
5.7 Eu ficaria contente se o meu melhor amigo fosse um colega com NEE	12	8.6	11	7.9	89	63.6	19	13.5	9	6.4
5.8 Eu tentaria afastar-me de um colega com NEE	77	55.0	44	31.4	16	11.4	1	0.7	2	1.4
5.9 Na sala de aula, eu não me sentaria ao lado de um colega com NEE	65	47.1	49	35.0	20	14.9	3	2.1	2	1.4
5.10 Eu ficaria satisfeito se um colega com NEE me convidasse para a sua casa	3	2.1	5	3.6	49	35.0	49	35.0	34	24.3
5.11 Eu sentir-me-ia bem se fizesse uma atividade na escola com colegas com NEE	3	2.1	2	1.4	39	27.9	52	37.1	44	31.4
5.12 Os colegas com NEE não se divertem muito	34	24.3	39	27.9	44	31.4	17	12.1	6	4.3

5.13 Eu convidaria um colega com NEE para dormir em minha casa	8	5.7	14	10.0	88	62.9	22	16.7	8	5.7
5.14 Os colegas com NEE interessam-se por muitas coisas	4	2.9	6	4.3	43	30.7	38	27.1	49	35.0
5.15 Eu ficaria envergonhado se um colega com NEE me convidasse para a sua festa de anos.	58	41.4	40	28.6	36	25.7	5	3.6	1	0.7
5.16 Eu contaria os meus segredos a um colega com NEE	16	11.4	18	12.9	65	46.4	28	20.0	13	9.3
5.17 Eu gostaria de estar com um colega com NEE	5	3.6	3	2.1	64	45.7	42	30.0	26	18.6
5.18 Eu não iria brincar para casa de um colega com NEE	51	36.4	35	25.0	45	32.0	15	3.6	4	2.9
5.19 Os colegas com NEE podem fazer novos amigos	2	1.4	1	0.7	11	7.9	33	23.6	93	66.4
5.20 Eu faltaria ao recreio para fazer companhia a um colega com NEE	9	6.4	8	5.7	61	43.6	35	25.0	27	19.3

Perante a afirmação da alínea 5.1, os respondentes, mesmo sem lhes ser especificadas as tarefas eventuais que os seus colegas com NEE poderiam desempenhar concentraram, por larga maioria, as suas opiniões nas opções concordo (44.3%) e concordo completamente (39.3%).

Perante a afirmação de que os colegas com NEE gostam de brincar, alínea 5.2, registamos que nenhum inquirido escolheu as opções discordo completamente e discordo. Ao invés, 48 respondentes (34.3%) concordaram com a afirmação e 69 alunos (49.3%) concordaram completamente, isto é, praticamente metade dos participantes.

A afirmação plasmada na alínea 5.3 remete-nos para interações frequentes, por exemplo, nos intervalos das aulas. Aqui o respondente é levado a refletir sobre a sua atitude pessoal perante a situação de um par com NEE estar a ser incomodado. Então, 50 (35.7%) respondentes concordam com a frase, ou seja, partimos do princípio que defenderiam o seu colega com NEE e 76 inquiridos, mais de 50% ainda o afirmam com mais ênfase pois concordam completamente.

A alínea 5.4 encerra a afirmação que levou os respondentes a opinar sobre a possibilidade de convidarem um colega com NEE para a sua festa de aniversário. Assim, 54 inquiridos (38.6%) afirmaram não saber responder ou não ter opinião, 36 respondentes (25.7%) concordam com a afirmação, portanto convidariam e 45 inquiridos (32.1%)

concordam completamente. Portanto 81 sujeitos convidariam colegas com NEE para a sua festa de anos.

Perante a afirmação 5.5 construída na negativa, a nossa amostra teve a seguinte postura: 43 inquiridos (30.7%) afirmaram não saber o que é uma posição sempre um pouco dúbia, 29 inquiridos (20.7%) discordaram da afirmação e 54 alunos (38.6%) discordaram completamente. Mais de metade dos inquiridos considerou, portanto, que os seus pares com NEE gostam de fazer amigos.

Em relação a afirmação 5.6, salienta-se o elevado número de inquiridos que afirmaram não saber se gostariam de ter como vizinhos colegas com NEE. 86 alunos (61.4%) não manifestaram uma opinião clara em relação a esta afirmação e os restantes sujeitos distribuíram-se quase uniformemente entre as outras opções de resposta.

A afirmação 5.7 envolve o conceito da amizade e a questão da diferença. Os inquiridos são levados a refletir se gostariam de ter como melhor amigo um colega com NEE. Então, 89 alunos (63.6%), afirmaram não saber.

Olhando para os resultados colhidos na afirmação 5.8 verificamos que a esmagadora maioria dos sujeitos da amostra discordaram completamente o que significa que não se afastariam de um colega com NEE. Referimo-nos a 77 respondentes, isto é, 55%. De salientar também que 44 alunos (31.4%) discordam da afirmação. Somadas as duas percentagens somos em considerar que uma larga maioria de alunos sem qualquer tipo de necessidades especiais conviveria com os seus pares com NEE.

A afirmação 5.9 remete para uma atitude a ter dentro da sala de aula e foi construída na negativa. A grande maioria dos alunos discordou da afirmação; 65 respondentes (47.1%) discordaram completamente e 49 alunos (35%) discordaram da afirmação o que significa que mais de 100 inquiridos se sentariam ao lado de colegas com NEE.

A afirmação 5.10 remete para interações sociais que envolvem a convivência e a partilha do espaço familiar por excelência, a habitação. A maioria dos inquiridos parece concordar com a ideia segundo a qual ficariam satisfeitos se um colega com NEE o convidasse para sua casa: 49 alunos (35%) concordam com a afirmação e 34 sujeitos (24,3%) concordam completamente. Contudo, registamos um número significativo de sujeitos que não souberam ou não quiseram dar opinião: 49 inquiridos (35%).

Voltando ao ambiente escolar e olhando para a alínea 5.11, verificamos que 52 alunos (37,1%) concordam que se sentiriam bem se nas suas atividades participassem colegas com NEE e 44 inquiridos (31,4%) concordam completamente. Portanto, os alunos

sem NEE não só concordam que os colegas com NEE devem realizar todas as atividades escolares como ainda não se importam de as realizar em conjunto.

Perante a afirmação presente na alínea 5.12 e construída na negativa, segundo a qual os colegas com NEE não se divertem muito, a amostra discordou em grande parte pois 34 alunos (21,3%) discordaram completamente e 39 alunos (27,9%) discordaram da afirmação. Todavia, 44 inquiridos (31,4%) afirmaram não saber.

Voltando ao âmbito das relações sociais e pessoais, alínea 5.13, os inquiridos tinham que refletir sobre a afirmação segundo a qual convidariam um colega com NEE para dormir em sua casa. A amostra teve um comportamento peculiar. O mesmo número de alunos, 8 participantes, responderam discordo completamente e concordo completamente. Um número aproximado de alunos (10% e 18,7%) responderam, respetivamente, discordo e concordo. Mas o destaque vai para o número de alunos que responderam que não sabiam: 88 alunos (62,3%).

Perante a afirmação que refere que os colegas com NEE se interessam por muitas coisas, alínea 5.14, verificamos que 49 inquiridos (35%) concordam completamente e 38 sujeitos (27,1%) concordam com a afirmação. No entanto, 43 alunos (30,7%) não souberam.

Perante a ideia segundo a qual o inquirido ficaria envergonhado se um colega com NEE o convidasse para a sua festa de aniversário, alínea 5.15, uma maioria significativa discordam, isto é, 58 alunos (41,4%) discordam completamente e 40 sujeitos (28,6%) discordam.

Perante a possibilidade de um indivíduo sem qualquer tipo de incapacidade/NEE contar os seus segredos a um amigo com NEE, alínea 5.16, a amostra adotou a seguinte postura: 65 alunos (48,4%) afirmaram não saber e os restantes valores mantiveram-se relativamente equilibrados: 16 (11,4%) afirmaram discordar completamente, 18 (12,9%) afirmaram discordar, 28 (20%) concordaram com a afirmação e 13 (9,3%) concordaram completamente com a ideia.

Nesta afirmação, alínea 5.17 (eu gostaria de estar com um colega com NEE), voltamos a registar um elevado número de inquiridos que responderam não saber (64 alunos, 45,7%). No entanto, a tendência é para concordar e concordar completamente com, respetivamente, 30% e 18,6%.

Claramente, a afirmação 5.18, segundo a qual os participantes não iriam brincar com um colega com NEE foi refutada pela larga maioria dos inquiridos. 86 alunos, se somarmos o número de alunos da opção discordo completamente e discordo, refutam a

afirmação que se encontra na negativa. Salientamos mais uma vez, no entanto, o elevado número de inquiridos que responderam não sei: 45 inquiridos ou 32.1%.

Voltando ao tema da amizade, os inquiridos foram levados a pensar sobre a capacidade que os seus colegas com NEE possam ter ou não para fazer novos amigos, alínea 5.19. Salientamos que 93 alunos (66.4%) concordaram completamente com esta afirmação, ou seja, admitem que os colegas com NEE têm capacidade para fazer novos amigos.

Foi perguntado aos inquiridos se abdicariam do intervalo para ficarem, fazerem companhia a um colega com NEE, alínea 5.20. Registamos 61 respostas inconclusivas assinaladas na opção não sei (43.6%), 35 respostas concordantes (25% e 27 respostas que assinalaram uma concordância plena (19.3%).

## 2.2. Análises inferenciais

Observando o propósito de testar as hipóteses adiantadas anteriormente, efetuamos análises inferenciais, suportando-nos, para o efeito, dos testes-paramétricos de *T de Student*, *ANOVA* e do coeficiente de correlação de *Pearson*.

Assim, no que concerne às atitudes face aos pares com NEE (escala de CATCH) em função da variável sexo dos alunos, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas nas atitudes em função do sexo ( $t(65) = 2.174, p = .033$ ). Tal como verificamos na tabela 14 os respondentes do sexo feminino parecem ter atitudes mais positivas e inclusivas ( $M = 3.92 \pm .67$ ) do que os do sexo masculino ( $M = 3.62 \pm .46$ ) face aos seus colegas com NEE.

Tabela 14

*Teste t de student para diferenças de atitudes face aos pares/CATCH, em função do sexo*

Variáveis	Sexo				<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
	Feminino (n=69)		Masculino (n=71)				
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
Atitudes face aos pares/ CATCH	3.92	.67	3.62	.46	2.174	65	.033

Nota: \* $p \leq .05$

No que diz respeito às análises diferenciais relativas às perceções sobre a inclusão escolar dos alunos face aos seus pares com NEE em função do sexo dos alunos, tendo em consideração que as alíneas em estudo não constituem uma escala validada, efetuámos as análises para todas as questões 3.1 a 3.9 do questionário, sendo que constituem aspetos específicos da inclusão escolar. A tabela 15 apresenta os resultados das análises estatísticas e, tal como podemos observar, só foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas na questão 3.7 (“Toda a comunidade escolar devia dar mais atenção aos alunos com NEE”), com  $t(138)=2.147$ ,  $p=.034$ , e nos resultados globais das perceções sobre a inclusão escolar dos pares com NEE ( $t(138)=2.026$ ,  $p=.044$ ). Perante os resultados, podemos afirmar que a hipótese 2 foi parcialmente confirmada.

Tabela 15

*Teste t de student para a diferença nas perceções de inclusão escolar, em função do sexo*

Questões sobre perceções de inclusão escolar	Sexo		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
	Feminino (n=69)	Masculino (n=71)			
3.1	3.72 ±1.06	3.52±1.182	1.068	138	.288
3.2	2.52±1.26	2.25±1.27	1.249	138	.214
3.3	3.59±1.21	3.55±1.35	.207	138	.837
3.4	3.90±1.27	4.06±1.17	-.764	138	.446
3.5	3.91±1.24	3.87±1.20	.192	138	.848
3.6	4.80±.63	4.58±1.03	1.508	138	.134
3.7	3.80±1.09	3.35±1.34	2.147	138	.034
3.8	3.83±1,43	3.32±1.61	1.946	138	.054
3.9	3.96±1.24	3.85±1.22	.534	138	.594
Total	3.78± .49	3.59± .58	2.026	138	.044

No que concerne às diferenças de atitudes face aos pares em função do ano de escolaridade (tabela 16), verificou-se que não foram encontradas diferenças significativas nos grupos estudados ( $F=1.94$ ,  $p=.147$ ). Os dados recolhidos não permitem confirmar a hipótese 3.

Tabela 16

*Anova para a diferença nas atitudes face aos pares/CATCH, em função do ano de escolaridade*

Variáveis	Ano de escolaridade						<i>F</i>	<i>p</i>
	7.º ano (n=52)		8.º ano (n=58)		9.º ano (n=30)			
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Atitudes face aos pares/ CATCH	3.87	.51	3.71	.53	3.89	.491	1.94	.147

Nota: \* $p \leq .05$

Nas análises diferenciais relativas às percepções sobre a inclusão escolar dos alunos face aos seus pares com NEE em função do ano de escolaridade (tabela 17), efetuámos procedimentos similares aos das análises anteriores, tendo sido encontradas diferenças significativas na questão 3.2. (“Os meus colegas com NEE deviam fazer trabalhos iguais aos da restante turma”),  $F=4.065$ ,  $p=.019$ ; análises mais minuciosas (de Bonferroni) permitem perceber as diferenças que ocorrem entre os alunos do 8.º ano ( $M=2.71\pm 1.29$ ) e os do 9.º ano de escolaridade ( $M=1.93\pm 1.04$ ). Contudo, não foram encontradas diferenças nos resultados totais das percepções de inclusão escolar. Face ao exposto, podemos afirmar que a hipótese 4 foi parcialmente confirmada.

Tabela 17

*Anova para a diferença nas percepções de inclusão escolar, em função do ano de escolaridade*

Questões relativas a percepções de inclusão escolar em relação aos pares com NEE	<i>F</i>	<i>p</i>
3.1	1.11	.333
3.2	4.065	.019
3.3	.599	.551
3.4	2.021	.137
3.5	2.111	.125
3.6	.922	.400
3.7	.671	.513
3.8	.607	.546
3.9	.152	.859
Total	1.947	.147

Em relação às diferenças nas atitudes manifestadas pelas crianças/jovens em função do contacto com pessoas com alguma deficiência/incapacidade, tal como podemos verificar na tabela 18, existem diferenças com significado estatístico nas atitudes dos alunos ( $t(138) = -2.52$ ,  $p = .013$ ). Os dados obtidos confirmam a hipótese 5.

Tabela 18

*Teste *t* de student para a diferença nas atitudes face aos pares/CATCH, em função da experiência c/ outras pessoas c/ NEE*

Variáveis	Experiência com NEE				<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
	Sim (n=63)		Não (n=77)				
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
Atitudes face aos pares/ CATCH	3.93	.450	3.71	.555	-2.52	138	.013

Nota: \* $p \leq .05$

No que diz respeito às percepções dos alunos sobre inclusão escolar dos pares com NEE, em função do contacto com outras pessoas com incapacidade fora do contexto escolar (tabela 19), constatamos que não existem diferenças estatísticas significativas nos resultados globais e parciais relativos às percepções de inclusão escolar. Nesta sequência, podemos referir que a hipótese 6 foi infirmada.

Relativamente à análise das relações entre as variáveis em estudo, depois de analisados os resultados espelhados na tabela 20 conclui-se que existe uma correlação positiva e significativa ( $r=.302$ ,  $p=.000$ ) entre as percepções de inclusão escolar e as atitudes dos alunos em relação aos seus pares com NEE, o que confirma o exposto na hipótese 7.

Tabela 19

*Teste t de student para a diferença nas percepções de inclusão escolar, em função do contacto com outras pessoas com incapacidade em outros contextos sociais de vida*

Questões sobre percepções de inclusão escolar	Contacto		t	gl	p
	Sim (n=63)	Não (n=77)			
3.1	3.81±1.09	3.47±1.14	-1.799	138	.074
3.2	2.41±1.26	2.36±1.28	-.226	138	.821
3.3	3.43±1.24	3.69±1.31	1.195	138	.234
3.4	3.97±1.17	3.99±1.26	.090	138	.928
3.5	4.06±1.13	3.75±1.27	-1.502	138	.135
3.6	4.70±.83	4.68±.89	-.156	138	.876
3.7	3.52±1.17	3.61±1.29	.409	138	.683
3.8	3.67±1.53	3.49±1.55	-.660	138	.510
3.9	3.97±1.25	3.84±1.21	-.592	138	.555
Total	3.72±.51	3.65±.57	-.780	138	.437

No que diz respeito à relação entre as atitudes face aos pares/CATCH e a idade, constata-se uma correlação negativa e significativa ( $r=-.183$ ,  $p=.03$ ), o que confirma a hipótese 8.

Tabela 20

*Correlações entre as percepções de inclusão, atitudes face aos pares e idade (Pearson)*

Variáveis	Atitudes face aos pares/CATCH	Percepções de inclusão	Idade
Atitudes face aos pares/ CATCH	1	.302**	-.183*
Percepções de inclusão	.302**	1	-.142
Idade	-.183*	-.142	1

Nota: \* $p \leq .05$ ; \*\* $p \leq .01$

## 2.3. Triangulação dos resultados e discussão

No presente ponto deste capítulo procederemos à discussão e triangulação dos resultados obtidos e já divulgados em seções pretéritas do presente estudo. Tentaremos mobilizar informações e conhecimentos aflorados noutras seções do nosso projeto, a saber, na análise descritiva mobilizaremos os resultados da análise de conteúdo e o aproveitamento dos resultados das questões fechadas presentes nas duas escalas do questionário que serviu de instrumento à nossa investigação, alíneas respeitantes às perceções da inclusão dos colegas com NEE em contexto escolar (grupo 3), constituído por 9 alíneas de opinião e a escala *CATCH* (Alves & Lopes-dos-Santos, 2014) (grupo 5), constituído por 20 itens. Trabalharemos também as informações das análises inferenciais, confirmando, infirmando, confirmando ou confirmando parcialmente as hipóteses formuladas. Utilizaremos também o enquadramento teórico que sustenta o nosso projeto, para refletir os resultados encontrados no nosso projeto. Aduziremos, por fim, perspetivas pessoais resultantes da nossa experiência enquanto profissionais da educação.

Ao longo do plano de estudo foram estipulados objetivos específicos orientadores prosseguidos no decorrer da investigação. Neste ponto do nosso projeto iremos recorrer novamente a eles para organizarmos e apresentarmos os resultados e estimularmos a discussão. Por conveniência da explanação dos resultados e das reflexões teremos necessidade de organizar a discussão tendo em consideração os objetivos delineados no projeto

*i) Conhecer as perceções e atitudes de crianças/jovens face aos seus pares com NEE e respetiva inclusão na escola*

No que concerne ao primeiro objetivo, o mais lato e com maior abrangência de abordagem, tentaremos reunir um conjunto de argumentos utilizando para o efeito o quadro teórico sustentador do projeto. Fazendo uma análise dos resultados obtidos no nosso instrumento de recolha de dados, verifica-se que existem fortes indicadores no sentido da inclusão. Os alunos sem NEE mostraram ter perceções positivas em relação à inclusão dos seus pares com NEE e evidenciaram atitudes facilitadoras no sentido da sua inclusão na escola e até nas suas relações afetivas e sociais. De seguida deixaremos um conjunto de informações que emergiram do nosso estudo e corroboram o atrás exposto.

Assim, perante a afirmação da alínea 5.1, os respondentes, mesmo sem lhes ser especificadas as tarefas eventuais que os seus colegas com NEE poderiam desempenhar

concentraram, por larga maioria, as suas opiniões nas opções concordo e concordo completamente e mostraram coerência com os resultados da questão 3.2 (relativa a percepções de inclusão escolar).

Perante a afirmação de que os colegas com NEE gostam de brincar, atividade normal e bastante apelativa nesta faixa etária, registamos que a grande maioria dos participantes concordou com ela. Se as brincadeiras são momentos importantes na vida destes adolescentes e crianças, os participantes no questionário têm plena noção que, também para os seus pares com NEE o brincar será significativo. As brincadeiras individuais estimulam o raciocínio, a concentração da atenção e outras áreas de competências e as brincadeiras coletivas estimulam a socialização, o respeito e a tolerância, mas todas contribuem para o crescimento humano e para o tornar um cidadão mais completo e feliz (Salomão, Martini & Jordão, 2007).

A faixa etária dos nossos participantes valoriza muito os aniversários e as festas de anos. Então, perante a afirmação que convidou os respondentes a opinar sobre a possibilidade de convidarem um colega com NEE para a sua festa de aniversário, cerca de um terço dos inquiridos declararam não saber responder ou não ter opinião mas uma maioria significativa convidaria colegas com NEE para a sua festa de anos. Os contornos da amizade começam a moldar-se e a solidificar durante a adolescência mesmo que os jovens não tenham ainda uma consciência muito formada acerca do assunto (Reis & Peixoto, 1999; Camargo & Bosa, 2009). É importante que as amizades não sejam condicionadas por complexos ou estereótipos sociais ou culturais (Silva, 2011). Aliás, os valores da amizade também ficaram patentes na alínea seguinte pois perante a afirmação 5.5 a amostra – com mais de metade dos inquiridos - discordou da afirmação consideraram, portanto, que os seus pares com NEE gostam de fazer amigos. Parece-nos importante que a inclusão se verifique em todos os palcos da vida destes jovens e os resultados verificados nestas alíneas indiciam bons auspícios para o futuro desta geração no que concerne ao respeito pela diferença (Gargalo & Simão, 2008).

Em relação a afirmação 5.6, salienta-se o elevado número de inquiridos que afirmaram não saber se gostariam de ter como vizinhos colegas com NEE não manifestaram uma opinião clara em relação a esta afirmação e os restantes sujeitos distribuíram-se quase uniformemente entre as outras opções de resposta, portanto, não é clara a posição dos participantes em relação ao facto de gostarem ou não de ter um vizinho com NEE. Se tentarmos fazer uma ligação entre os resultados desta afirmação e os obtidos pela questão 2 que perguntava se eram frequentes os contactos com pessoas com

deficiência/incapacidade, fora da escola, verificamos que a amostra se dividiu com tendência para o “não”, isto é, uma maioria simples informou que não tinha o hábito de contactar com pessoas com incapacidade fora da escola. Poderemos encontrar aqui alguma ligação pois não sabemos se gostamos ou não de algo se não conhecermos ou convivemos com isso. Defendemos, tal como alguns autores, que as pessoas com deficiência/incapacidade, devem ser as primeiras a lutar pela sua própria inclusão, misturando-se e participando no todo social. Só se forem visíveis é que podem ser aceites (Warner & Leff, 2008).

A afirmação 5.7 envolve, novamente, o conceito da amizade e a questão da diferença. Os inquiridos são levados a refletir se gostariam de ter como melhor amigo um colega com NEE. Talvez pelo facto de a afirmação encerrar alguma complexidade a maioria dos alunos não responderam o que pode indiciar que ou não compreenderam a afirmação ou não sabem se gostariam ou não de ter um colega NEE como melhor amigo. Talvez a faixa etária dos participantes ainda não esteja preparada para os valores e responsabilidades que estão ligados a um “melhor amigo” (Ferreira & Garcia, 2008; Silva, 2011). Mas a amizade é crucial nestas idades para solidificar interações sociais e relacionamentos que irão perdurar para o futuro (Stainback & Stainback, 1999; Correia, 2008).

Olhando para os resultados colhidos na afirmação 5.8 verificamos que a esmagadora maioria dos sujeitos da amostra discordaram completamente o que significa que não se afastariam de um colega com NEE. Somos em considerar que uma larga maioria de alunos sem qualquer tipo de necessidades especiais conviveria com os seus pares com NEE. Se olharmos para os resultados da alínea 3.5 do questionário de perceções da inclusão verificamos que, embora opostos, os resultados se complementam. Os participantes não se afastam dos seus pares com NEE e não se importam de os ter como colegas. Aliás está patente em alguns estudos a amizade entre alunos com e sem NEE o que mostra que as crianças e adolescentes não condicionam as suas escolhas para relacionamentos mais próximos por questões de diferenças físicas, sensoriais ou outras (Stainback & Stainback, 1999).

A afirmação 5.10 remete para interações sociais que envolvem a convivência e a partilha do espaço familiar por excelência, a habitação. A maioria dos inquiridos parece concordar com a ideia segundo a qual ficariam satisfeitos se um colega com NEE o convidasse para sua casa. Contudo, registamos um número significativo de sujeitos que

não souberam ou não quiseram dar opinião. As interações sociais iniciam-se na família (Reis & Peixoto, 1999).

Perante a afirmação 5.12 segundo a qual os colegas com NEE não se divertem muito, a amostra discordou em grande parte. O divertimento e a diversão fazem parte das diferentes etapas do crescimento humano, especialmente na infância e na adolescência. Para uma criança com desenvolvimento típico ou para uma criança com NEE brincar significa experienciar, testar e aprender (Fortuna, 2000).

Voltando ao âmbito das relações sociais e pessoais e saindo um pouco do âmbito escolar, os inquiridos tinham que refletir sobre a afirmação 5.13 segundo a qual convidariam um colega com NEE para dormir em sua casa. A amostra teve um comportamento peculiar. O mesmo número de alunos respondeu discordo completamente e concordo completamente. Mas o destaque vai para o número de alunos que responderam que não sabiam, tendo sido a grande maioria.

Esta afirmação 5.14 remete-nos para algum conhecimento que os inquiridos possam ter acerca dos interesses e gostos pessoais dos seus pares com NEE. Assim, perante a afirmação que refere que os colegas com NEE se interessam por muitas coisas, uma maioria simples de inquiridos concorda com a afirmação. No entanto, cerca de um terço dos alunos não souberam responder.

A afirmação 5.15 encerra uma carga negativa muito grande associada à vergonha. Perante a ideia segundo a qual o inquirido ficaria embaraçado se um colega com NEE o convidasse para a sua festa de aniversário, uma maioria significativa discorda. A afirmação 5.16 continua a remeter-nos para a intimidade das relações de amizade. Perante a possibilidade de um indivíduo sem qualquer tipo de incapacidade/NEE contar os seus segredos a um amigo com NEE, a amostra adotou a seguinte postura: quase metade dos inquiridos afirmaram não saber e os restantes valores mantiveram-se relativamente equilibrados. É frequente, nestas idades, os adolescentes partilharem pequenos segredos que para eles são pontos de honra e verdadeiros esteios que seguram as amizades.

Com a afirmação 5.17 voltamos a registar um elevado número de inquiridos que responderam não saber – quase metade da amostra. No entanto, a tendência é para concordar e concordar completamente com a ideia segundo a qual gostariam de estar com colegas com NEE. Se voltarmos a analisar a parte do presente estudo que nos mostra a caracterização da escola e da população com NEE verificamos que mais de 10% da população escolar tem algum tipo de incapacidade, portanto, é natural que a presença

destes alunos ditos diferentes já passe ou não passe despercebida aos restantes estudantes da escola.

Claramente, a afirmação 5.18, segundo a qual os participantes não iriam brincar com um colega com NEE foi refutada pela larga maioria dos inquiridos. Salientamos mais uma vez, no entanto, o elevado número de inquiridos que responderam não sei. Já nos pronunciamos anteriormente sobre a importância das brincadeiras para esta faixa etária, independentemente de se tratar de adolescentes com ou sem NEE.

Voltando ao tema da amizade, os inquiridos foram levados a pensar sobre a capacidade que os seus colegas com NEE possam ter ou não para fazer novos amigos, alínea 5.19. Salientamos que uma larga maioria de alunos concordaram completamente com esta afirmação, ou seja, admitem que os colegas com NEE têm capacidade para fazer novos amigos.

*ii) Conhecer as perspetivas de crianças/jovens sobre o seu próprio contributo para melhorar o bem-estar e a inclusão escolar dos seus pares com NEE*

Para conhecer as perspetivas das crianças/jovens sobre o seu contributo para melhorar a inclusão dos pares com NEE, utilizamos os resultados obtidos através da análise compreensiva (análise de conteúdo) da questão aberta/não estruturada, cruzando-os com outras questões do instrumento. Assim, os resultados vão no sentido da inclusão dos alunos com NEE e podem ter duas interpretações bastante vincadas e assinaláveis. Por um lado, pensamos ficar demonstrado que estão bem valorizadas as relações interpessoais entre os alunos com desenvolvimento típico e os seus pares NEE. Repare-se na categoria “envolver nas relações entre os pares” com 102 registos e na categoria “apoio e cuidado” com 92 registos. Por outro lado, fica também demonstrado que os alunos não valorizam o trabalho com os seus pares NEE, especificamente aquele que é realizado durante as atividades letivas. A categoria “participação em atividades académicas e lúdicas” obteve apenas 23 registos. Neste quesito os professores têm uma palavra fundamental a dizer pois, sendo eles os organizadores, gestores e orientadores da ação educativa dentro da sala de aula, terão de ser eles a proporcionar interações e trabalho cooperativo e colaborativo entre todos os tipos de alunos presentes na atividade letiva, promovendo uma verdadeira inclusão (Santos, 2009; Silva & Arruda, 2014; Simão, Caetano & Flores, 2005). O professor deve ser um exemplo, garantindo aos alunos as condições que estimulem o aumento das interações entre alunos com e sem NEE, construindo entre eles sentimentos de amizade e de valorização da diferença (Correia, 2008). O contacto entre alunos com e

sem NEE é fundamental para se desenvolver o respeito e traços importantes de amizade (Alves & Lopes-dos-Santos, 2014).

Se cruzarmos os resultados obtidos pela análise de conteúdo com os resultados recolhidos no questionário de percepções da inclusão dos colegas com NEE em contexto escolar (grupo 3 do instrumento), poderemos encontrar indicadores comuns que comprovam alguma coerência dos participantes. Assim, a questão 3.2 (“Os meus colegas com NEE deviam fazer trabalhos iguais aos da restante turma”) não obteve uma tendência clara o que pode significar que os participantes não têm uma posição muito clara em relação à participação dos seus pares com NEE em questões e atividades letivas. No que concerne às relações interpessoais, encontramos pontos de contacto entre os resultados da análise de conteúdo e as alíneas do questionário. Na questão 3.6 (“Os meus colegas com NEE não deviam participar em atividades de turma como festas ou visitas”), questão colocada na negativa, a esmagadora maioria dos respondentes discordou completamente da afirmação o que indicia que os alunos com NEE devem integrar as atividades mais lúdicas e que estimulam relacionamentos. Também na escala *CATCH* (versão adaptada de Alves & Lopes-dos-Santos, 2014) incluída no nosso questionário nas questões do grupo 5, podem sufragar os resultados aqui explanados. As alíneas 5.2 (“Os colegas com NEE/deficiência gostam de brincar”), 5.3 (“Eu defenderia um colega com NEE/deficiência que estivesse a ser provocado”), 5.4 (“Eu convidaria um colega com NEE/deficiência para a minha festa de anos”), 5.5 (“Os colegas com NEE/deficiência não gostam de fazer amigos”), 5.8 (“Eu tentaria afastar-me de um colega com NEE/deficiência”), 5.10 (“Eu ficaria satisfeito se um colega com NEE/deficiência me convidasse para a sua casa”), 5.15 (“Eu ficaria envergonhado se um colega com NEE/deficiência me convidasse para a sua festa de anos”), 5.17 (“Eu gostaria de estar com um colega com NEE/deficiência”), 5.18 (Eu não iria brincar para casa de um colega com NEE/deficiência”) e 5.19 (“Os colegas com NEE/deficiência podem fazer novos amigos”), comprovam que as relações interpessoais estão bem desenvolvidas entre colegas com e sem NEE.

A escala também corrobora os resultados referentes às interações entre alunos com e sem NEE em momentos de atividades didáticas. São provas desta afirmação os resultados das alíneas 5.1 (“Os colegas com NEE/deficiência são capazes de fazer muitas coisas”), 5.9 (“Na sala de aula, eu não me sentaria ao lado de um colega com NEE/deficiência”), 5.11 (“Eu sentir-me-ia bem se fizesse uma atividade na escola com

colegas com NEE/deficiência”) e 5.14 (“Os colegas com NEE/deficiência interessam-se por muitas coisas”).

Continuando a olhar para as duas escalas utilizadas no instrumento de recolha de dados, verificamos que noutras alíneas encontramos atitudes e posturas que os alunos sem NEE apresentariam em relação aos seus pares com NEE. Quando perguntado aos participantes se os alunos com NEE deveriam estar na sala de aula com os colegas da turma (alínea 3.1), a maioria dos respondentes optou por concordar e concordar completamente com esta opção. Portanto, podemos considerar que uma maioria defende que os seus pares com NEE devem estar na sala da turma com os seus colegas. Se existem e são relevantes as interações sociais entre colegas na sala de aula é de fulcral importância que os pares com NEE também participem neste espaço de aprendizagem e partilha por excelência (Mota, 2013; Sant’Ana, 2005). Em relação aos trabalhos escolares (alínea 3.2), os participantes foram questionados se os colegas com NEE deveriam fazer trabalhos escolares iguais aos seus. Os respondentes mostraram alguma sensibilidade para a diferença pois consideraram que não, que os trabalhos não deveriam ser iguais. Os participantes estão habituados, como é normal, a ver os seus pares com NEE fazerem atividades diferenciadas e indicadas para a sua especificidade. Aliás, só assim a inclusão faz sentido: o respeito pelas diferenças de todos (Mantoan, 2015). Os participantes também foram sensíveis ao apoio e atenção que os professores dão aos seus colegas com NEE (alínea 3.3). Uma maioria confortável concorda que os docentes deveriam dedicar mais tempo e atenção aos seus colegas com NEE, portanto, podemos interpretar que a amostra tem algumas reservas em relação à suficiência ou não da atenção dada aos seus pares com NEE. Aliás, a análise de conteúdo já aqui escalpelizada anteriormente também refletiu uma dinâmica menos intensa nas interações dentro da sala de aula no que diz respeito às atividades académicas. O professor tem um papel decisivo na organização e decurso do espaço aula e deve ser um sujeito facilitador no sentido da inclusão (Camisão, 2005; Correia, 2008; Mantoan, Santos, Figueiredo, Ropoli & Machado, 2010). Mantendo o foco na sala de aula, uma larga maioria dos inquiridos assume que a presença de colegas com NEE não altera o funcionamento das aulas. Os resultados obtidos na alínea 3.5 parecem estar em concordância com os obtidos na afirmação analisada anteriormente (3.4), pois 64 respondentes (45,7%) discordam totalmente da afirmação, isto é, não se opõem à presença de colegas com NEE na sua sala. Mesmo feita na negativa os respondentes mantiveram-se coerentes em relação a posições tomadas em afirmações anteriores. Sendo já longa a história da integração e da inclusão em Portugal, os alunos já não estranham e

agem com naturalidade à presença dos seus pares com NEE na turma e na sala de aula. Dois outros estudos realizados no nosso país, de âmbito semelhante ao estudo que agora trazemos ao conhecimento público, também já apontaram para este resultado bastante animador (Costa, 2009; Mota, 2013).

Começando agora a sair um pouco para fora da sala de aula mas continuando na escola, descobrimos que uma esmagadora maioria de inquiridos defendem que os seus colegas com NEE devem participar em todas as atividades que envolvam os seus pares ou a sua turma (alínea 3.6), portanto, consideram-nos membros de pleno direito da comunidade escolar. Aqui estão encerradas, no espírito da afirmação, atividades como visitas de estudo, festas e atividades de escola, comemorações e outros momentos de relevância assinalável para a comunidade. Fica claro que os alunos sem NEE gostam de ver os seus pares ditos diferentes a participar em todos os momentos da vida escolar, contudo, também reconhecem que nem sempre a comunidade escolar retribui de uma forma inclusiva a presença dos seus membros com NEE (alínea 3.7), pois a nossa amostra também se mostrou um pouco crítica visto uma maioria significativa assumir que a comunidade deveria dar mais atenção alunos com NEE. Será que poderemos concluir que mais de metade da amostra pensa que a comunidade escolar não faz o suficiente por estes seus elementos, apesar de os acolher e incluir. A afirmação plasmada na alínea 5.3 remete-nos para interações frequentes, por exemplo, nos intervalos das aulas. Aqui o respondente é levado a refletir sobre a sua atitude pessoal perante a situação de um par com NEE estar a ser incomodado. Então, uma larga e convicta maioria defenderia o seu colega com NEE como defenderia um qualquer colega ou amigo caso estivesse a presenciar alguma injustiça. No recreio acontecem coisas que podem escapar aos olhos dos adultos da comunidade escolar, algumas, certamente, negativas e que têm de ser corrigidas mas muitas positivas e próprias dos adolescentes que partilham, experienciam e crescem juntos (Neuenfeld, 2003). Ora, neste ambiente também devem estar os colegas com NEE a dar e receber, contribuindo para o coletivo (Correia, 2008). A afirmação 5.9 remete para uma atitude a ter dentro da sala de aula. A grande maioria dos alunos discordou da afirmação. o que significa que uma larga maioria de alunos se sentariam ao lado de colegas com NEE.

Voltando ao ambiente escolar, alínea 5.11, verificamos que uma grande maioria de alunos concorda que se sentiriam bem se nas suas atividades participassem colegas com NEE. Esta questão está em linha com a questão 3.6 que teve um resultado esmagador no mesmo sentido. Portanto, os alunos sem NEE não só concordam que os colegas com

NEE devem realizar todas as atividades escolares como ainda não se importam de as realizar em conjunto (Silva, 2013; Tessaro, Waricoda, Bolonheis & Rosa, 2005). O recreio é o momento das brincadeiras e descontração entre atividades letivas. Foi perguntado aos inquiridos se abdicariam do intervalo para ficarem, fazerem companhia a um colega com NEE: alínea 5.20. Registamos quase metade da amostra com respostas inconclusivas assinaladas na opção não sei e menos de metade dos inquiridos que registaram uma concordância plena (Neuenfeld, 2003).

*iii) Analisar se as variáveis sociodemográficas influenciam as percepções de inclusão escolar e as atitudes de crianças /jovens face aos pares com NEE*

Em relação a este objetivo e, especificamente sobre a influência da variável sexo nas percepções de inclusão escolar e nas atitudes dos alunos face aos pares com NEE, verificou-se um efeito estatisticamente significativo ao nível das atitudes e na questão 3.7 (“Toda a comunidade escolar devia dar mais atenção aos alunos com NEE”).

Assim, os respondentes do sexo feminino parecem ter atitudes mais positivas e inclusivas do que os do sexo masculino em relação aos seus colegas com NEE. Face ao exposto, pode concluir-se que a hipótese 1 foi confirmada e a hipótese 2 parcialmente confirmada. De acordo com Tripp, French e Sherrill (1995), as raparigas, em ambiente de atividades físicas (aulas de Educação Física) parecem ter uma atitude mais positiva e colaborante face aos seus pares com algum tipo de deficiência/incapacidade. Na mesma linha, O’Brien e O’Brien (citados por Stainback & Stainback, 1999), salientam que as alunas tendem a interagir mais com os seus pares com incapacidade do que os rapazes. Outro estudo sobre a perspetiva dos pares de alunos com NEE face à inclusão, que utilizou a escala CATCH, de Rosebaum, Armstrong e King (1986), atualizada e adaptada para a realidade belga por Bossaert e Petry (2013), considerou que os níveis de consciência e atitudes face à inclusão foram bastante satisfatórios, destacando-se a amostra do sexo feminino que parece ter mais apetência e sensibilidade para incluir os seus pares com algum tipo de incapacidade.

Refletindo sobre as diferenças de percepções e atitudes face aos pares em função do ano de escolaridade, verificou-se que não foram encontradas diferenças significativas nos grupos estudados ( $p=.147$ ), ao nível das atitudes dos alunos. Contudo, foram encontradas diferenças na questão 3.2. das percepções (“Os meus colegas com NEE

deviam fazer trabalhos iguais aos da restante turma”). Face ao exposto, a hipótese 3 foi infirmada e a hipótese 4 parcialmente confirmada.

Tratando-se do 3.º CEB, composto apenas por três anos de escolaridade, seria difícil encontrar diferenças em relação às perspetivas e atitudes face à inclusão porque estamos a falar de alunos com idades cronológicas muito próximas e desenvolvimento intelectual, social e cultural sem grandes variações.

Podemos concluir que variável sexo dos participantes se evidenciou com um efeito mais marcante nos resultados das atitudes e perceções dos alunos. As meninas, tal como os resultados parecem indicar, parecem ter mais sensibilidade para lidar com os seus colegas com algum tipo de incapacidade pois evidenciam perceções e atitudes mais positivas face às pessoas com algum tipo de incapacidade e face à inclusão.

*iv) Verificar se o contacto com pessoas com incapacidade/NEE, fora do contexto escolar, por crianças/jovens, influencia as suas perceções sobre a inclusão escolar e as atitudes perante os seus pares com NEE em contexto escolar*

Refletindo um pouco este objetivo, os resultados confirmam a ideia, especialmente ao nível das atitudes (nas perceções de inclusão o efeito não foi evidente em termos de significado estatístico), que as crianças/jovens que, de alguma forma já tiveram contacto com pessoas com alguma incapacidade fora do contexto escolar revelam atitudes mais positivas face aos seus pares com NEE. Neste sentido, foi confirmada a hipótese 5 (Há diferenças estatisticamente significativas nas atitudes de crianças/jovens do 3.º CEB face aos pares com NEE, em função da variável do contacto com pessoas com incapacidade/NEE fora do contexto escolar) e infirmada a hipótese 6 (Há diferenças estatisticamente significativas nas perceções de crianças/jovens do 3.º CEB, face à inclusão dos seus pares com NEE em função do contacto com pessoas com incapacidade fora do contexto escolar).

De acordo com Turlington (2009), os estudantes que tiveram experiências com colegas com NEE alteram os seus comportamentos e atitudes face à inclusão em situações posteriores às referidas experiências. As atitudes e perceções dos inquiridos que contactam habitualmente com pessoas com algum tipo de deficiência/incapacidade são mais positivas pois o contacto elimina a barreira da ignorância e da estranheza em relação ao que não se conhece. Se em casa, na família ou na vizinhança já é normal o convívio

com aquilo que é diferente, na escola já não se estranha sentar ao lado, conviver ou fazer uma tarefa escolar com um colega com NEE.

Pensamos fazer todo o sentido incluir neste ponto uma reflexão sobre as alíneas 3.8 e 3.9 da escala de perspetivas e atitudes pois, ambas remetem para a importância da inclusão escolar, mas em perspetivas diferentes e até opostas, se considerarmos o público alvo envolvido em cada alínea. Assim, quando convidámos os participantes a refletir sobre as vantagens dos seus pares com NEE frequentarem a escola, isto é, estarem incluídos na comunidade educativa (alínea 3.8), verificamos que a maioria concorda com a afirmação, e que a frequência da escola lhes trará benefícios no futuro, portanto, podemos concluir que poderá estar aqui encerrada a ideia de que a inclusão é benéfica para o futuro cidadão com NEE (Carvalho & Peixoto, 2000; Gargalo & Simão, 2008; Serralha, 2011; Alves & Lopes-dos-Santos, 2014). Se colocarmos agora a questão do ponto de vista de quem não tem NEE (alínea 3.9), ou seja, quais os benefícios que um aluno dito normal pode colher por conviver com um colega NEE na mesma escola e na mesma turma, até que ponto o inquirido considera que poderá vir a ser um melhor cidadão pelo facto de contactar com a diferença em meio escolar? Os resultados dizem-nos que uma grande maioria concorda que serão melhores cidadãos no futuro pelo facto de conviverem com colegas com NEE (Costa, 2009; Mota, 2013).

Em sùmula, a presença de alunos com NEE tornará os seus pares mais sensíveis para com as diferenças dos outros, mais respeitadores dos problemas das minorias, portanto mais tolerantes (Carvalho & Peixoto, 2000; Correia, 2008).

*v) Verificar se existem relações entre as perceções de inclusão escolar, as atitudes face aos pares com NEE e a idade*

Fazendo uma reflexão sobre os resultados decorrentes das análises inferenciais conclui-se que existem relações positivas e significativas entre as perceções face à inclusão e as atitudes dos alunos sem NEE em relação aos seus pares com NEE, o que confirma o exposto na hipótese 7 (Há relações positivas e significativas entre as perceções de inclusão escolar e as atitudes das crianças/jovens sem NEE relativamente aos seus pares com NEE). No que diz respeito às relações entre as atitudes face aos pares/CATCH e idade constata-se que são negativas e significativas, o que confirma a hipótese 8 (Há relações negativas e significativas entre as atitudes de crianças/jovens face aos pares com NEE e a idade). Os resultados reforçam os resultados e a discussão anteriormente exposta.

## Conclusão

---

Ao percorrermos a história das pessoas com deficiência/incapacidade e como a sociedade as tratava, deparamo-nos com um percurso pleno de factos que nos envergonham como seres humanos. A humanidade viveu tempos de infanticídio e abandono, épocas de segregação dentro e fora de instituições pois os ditos diferentes não tinham um lugar na sociedade. Mas também se registam esforços no sentido da integração e se escrevem nomes de homens e mulheres que lutaram por este desiderato. Fundaram-se instituições de e para deficientes que fizeram o seu caminho e deram o seu contributo no sentido de integrar os seus representados.

A Educação Inclusiva é um processo que teve o seu início mais vigoroso nos anos 80 e 90 do século passado, e representa uma decisiva tomada de consciência à cerca dos direitos que todas as crianças têm à educação, como vetor integrante e fundamental do seu desenvolvimento integral enquanto seres humanos. A escola tem como objetivo primordial o de almejar o sucesso educativo para todos os alunos, contudo, existem também outras metas pedagógicas, educativas e sociais que se colocam no caminho ainda longo que a inclusão terá de percorrer.

Nesse ainda longo trajeto, rumo a um futuro mais solidário e justo, os pares podem posicionar-se como pilares facilitadores para abrir caminho rumo a um ambiente realmente inclusivo, ao contribuírem para a aquisição de competências sociais por aqueles colegas que manifestem maiores dificuldades ao nível da comunicação, da socialização ou da aquisição das aprendizagens (domínios comunicativo, socioafetivo e cognitivo).

A interação com os pares pode desempenhar um papel mais significativo no crescimento e desenvolvimento da criança do que a interação com adultos, visto que no grupo há mais igualdade, equilíbrio e necessidade de se chegar a consensos (Sprinthall & Sprinthall, 1993). É em pilares como a confiança, a amizade ou a partilha que as crianças e jovens crescem e moldam a sua personalidade, adquirindo valores que os vão acompanhar depois enquanto futuros cidadãos (Gargalo & Simão, 2008; Alves & Lopes-dos-Santos, 2014). Algumas problemáticas, como por exemplo o autismo, podem dificultar a comunicação e as interações sociais entre alunos com e sem NEE. A escola constitui-se como um espaço facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de competências relacionais e sociais para todos (Höher, Síglia & Alves, 2009).

As competências relacionais permitem reforçar a convivialidade e a cooperação dentro da sala de aula e na escola, promovendo o sentimento de melhor integração no meio escolar. Os alunos têm a sua quota parte de responsabilidade pela harmonia social da escola (Pinto da Costa, Almeida & Melo, 2009). Um dos pilares fundamentais da educação do século XXI, segundo o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, consiste em aprender a ser e aprender a viver juntos, a conhecer melhor os outros e a solucionar pacífica e inteligentemente os conflitos. A convivência pode e deve ser aprendida (Pinto da Costa, Almeida & Melo, 2009).

Os alunos NEE beneficiam com a frequência da escola regular e os seus pares sem NEE aprendem valores importantes como o respeito pela diferença e a tolerância (Carvalho & Peixoto, 2000; Correia, 2008). Em suma, os alunos NEE melhoram a sua autoestima e a capacidade de socialização ao se sentirem incluídos e os alunos sem NEE aprendem a respeitar todos os membros da comunidade escolar.

Vimos que um aluno com NEE é aquele que manifesta dificuldades na aprendizagem, motivadas por incapacidades de carácter permanente, podendo ser de vários tipos: intelectuais, processológicas, emocionais e as de carácter físico, sensorial e de saúde. A escola inclusiva deve estar apetrechada com recursos educativos adicionais e adequados a cada caso. Deve munir-se das condições necessárias para atender a estes alunos ditos diferentes.

O presente estudo foi norteado pela vontade em se tentar perceber como seriam as perspetivas e atitudes dos alunos sem NEE face aos seus colegas com NEE de carácter permanente que frequentam a mesma escola e as mesmas turmas. A investigação, como já foi referido, decorreu numa escola do ensino básico da região centro norte de Portugal. Trata-se de uma escola do ensino particular e cooperativo com contratos de associação, ou seja, na prática, uma escola que presta um serviço público. O estudo foi feito no 3.º CEB e utilizou uma amostra de 140 participantes. Para o efeito, realizámos uma pesquisa de tipo exploratório com uma abordagem metodológica quantitativa, em que o instrumento de investigação foi um inquérito por questionário. De referir que foram consultados alguns estudos semelhantes tal como ficou patente ao longo das páginas deste trabalho; contudo, existem poucos estudos sobre as interações e relações entre pares com e sem NEE (Höher, Síglia & Alves, 2009). Consideramos que a nossa investigação tem dois traços que poderemos afirmar como inéditos ou muito raros: o facto de se tratar de uma amostra de número significativo de participantes apenas num ciclo de ensino e o

facto da investigação ter decorrido numa escola com gestão privada mas que presta um serviço público de educação e ensino.

O instrumento, para além das questões de índole sociodemográfica tinha dois grupos de questões que totalizaram 29 alíneas. Depois de analisados os resultados dos dois grupos de alíneas pertencentes à escala de perceções e à escala *CATCH* de atitudes podemos observar que as afirmações e respetivas opiniões recolhidas se poderão agrupar em três dimensões distintas – mas que se complementam – da vida dos alunos da faixa etária que participaram no estudo. Assim, podemos encontrar uma dimensão pessoal que nos remete para os hábitos, gostos e amizades dos alunos e dimensão esta que envolve também aspetos da micro sociedade familiar; avançamos para uma dimensão confinada ao espaço da sala de aula e da turma onde também estão presentes fatores como os trabalhos escolares, as atividades letivas e o papel dos professores e uma dimensão mais lata que envolve a comunidade escolar, as interações no intervalo e outras atividades fora da sala de aula.

Ainda de acordo com os resultados verificou-se que os alunos são favoráveis à inclusão, verificando-se diferenças em função do sexo, o que evidencia que as meninas terão mais apetência para perspetivas e atitudes mais positivas em relação aos seus pares com NEE.

No que concerne ao contacto/convivência dos respondentes com pessoas com algum tipo de incapacidade, fora do ambiente escolar, registaram-se resultados interessante, sendo que os alunos que afirmavam ter contacto com pessoas com algum tipo de incapacidade/deficiência também revelavam atitudes mais positivas face aos seus pares, do que os alunos sem outro tipo de contactos.

Em suma, pensamos ter ficado demonstrado que existe inclusão dos alunos com NEE e que as atitudes e perceções são tendencialmente positivas por parte dos pares sem NEE sendo os resultados, de um modo geral, bastante expressivos, animadores e em linha com os estudos na área.

Contudo, salientamos dois aspetos, referidos pela amostra, que podem funcionar como constrangimentos à inclusão: *i*) os professores, em ambiente de sala de aula, parece não funcionarem como sujeitos facilitadores da inclusão pois não organizam a aula nem as atividades letivas no sentido de incluir todos os alunos nos trabalhos que se pretendem colaborativos e cooperativos; *ii*) parece ter ficado também claro que a comunidade escolar deveria fazer mais para a inclusão dos seus membros com NEE, neste caso, em atividades e eventos realizados fora da sala de aula, em ambientes mais lúdicos e descontraídos.

Ao longo do nosso trabalho encontramos uma limitação que cabe aqui agora esclarecer. Devido a constrangimentos de vária ordem foi impossível aplicar o nosso instrumento de investigação numa escola do ensino público tutelada pelo Ministério da Educação. Ficou assim inviabilizado um dos objetivos iniciais do nosso projeto: fazer um estudo comparativo entre uma escola pública e uma escola do ensino particular e cooperativo com contrato de associação.

No nosso modesto entender o estudo que agora chega ao seu ómega abre possibilidades de investigação para o futuro que poderão ser exploradas em futuras pesquisas. Uma das possibilidades seria fazer um estudo nacional num grande número de agrupamentos e estabelecimentos de ensino públicos e privados, abrangendo vários níveis e ciclos de ensino, para se tentar aferir as perspectivas e atitudes de uma amostra significativa de alunos face à inclusão dos seus pares com NEE. Este estudo poderia ser liderado por uma equipa de investigadores de várias instituições do ensino superior e contaria com a estreita colaboração do Ministério da Educação e as organizações que representam o ensino particular e cooperativo. Com os resultados obtidos poder-se-iam delinear estratégias de intervenção no sentido de estimular a inclusão. Estas estratégias poderiam passar por propostas curriculares em disciplinas mais vocacionadas para o efeito (Formação Cívica, Cidadania, Educação Moral e Religiosa, entre outras) e introdução de novos conteúdos em disciplinas já presentes nos programas de estudos dos alunos. As regiões do país onde os resultados rumo à inclusão não fossem tão animadores poderiam organizar atividades de forma a intervir em setores da população escolar que andassem mais arredada do respeito pelas diferenças. Se a tendência segundo a qual as meninas têm mais apetência para lidar com os seus pares com NEE se confirmasse, tal como demonstrou o nosso estudo, poder-se-ia fazer uma intervenção junto da população escolar masculina no sentido de estimular a inclusão depois de analisar e avaliar a sua postura face à mesma. Outra sugestão seria a realização de um estudo de caso horizontal em que se pegaria num grupo de alunos, por exemplo, e se acompanharia ao longo de vários anos, ao longo da sua escolaridade. Este estudo de caso contaria com intervenções pontuais no sentido de se aferir da possível evolução em relação às perspectivas e atitudes perante a inclusão. Utilizar-se-iam instrumentos para medir esta mesma evolução. Ao longo do tempo e mediante os resultados alcançados a intervenção e os instrumentos utilizados poderiam ser ajustados e readaptados.

## Referência bibliográficas

---

- Editorial: “Revisão ética na pesquisa em ciências humanas e sociais” [Editorial]. (2015). *Educação & Sociedade*, 36 (133), 857-863. Obtido de <https://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015v36n133ED>
- Academia Portuguesa da História (2000). *V centenário das misericórdias portuguesas*. Lisboa: Academia Portuguesa da História, Santa Casa da Misericórdia de Lisboa.
- Adibsereshki, N., & Salehpour, Y. (2014). Peer acceptance of students with and without inclusion experience towards students with special needs in unisex schools of Tehran. *Education 3-13*, 42(6), 575-588.
- AEEP. (2016). *Quem somos*. Obtido de <http://www.aeep.pt/somos/>
- Alves, A. T. L., Vieira, E. C., Soares, A. A., Garcia, M. H., Hostins, R. C. L. (2008). *Proposta curricular: especial: 1-7* [versão eletrónica] Obtido de <http://docs.google.com/viewer?>
- Alves, S. & Lopes-dos-Santos, P. (2014, setembro). *Effects of a multiple-component disability awareness programme on attitudes of typically developing students towards their peers with disabilities*. Paper presented at the meeting European Conference on Educational Research, ECER 2014, European Educational Research Association, Berlin.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Azevedo, V. (2017, abril 1). Governo quer pôr Portugal no topo da Europa em competências digitais. *Expresso*. Obtido de <http://expresso.sapo.pt/sociedade/2017-04-01-Governo-quer-por-Portugal-no-top-da-Europa-em-competencias-digitais>
- Barata, J. (2016). *A vida e a obra do Marquês de Pombal*. Lisboa: Verso de Kapa.
- Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Batista, M. W. & Enumo, S. R. F. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: Análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, 9(1), 101-111.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Beevor, A. (2012). *A Segunda Guerra Mundial*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Bianchetti, L. (1995). Aspectos históricos da educação especial. *Revista Brasileira de educação especial*, 3 (1), 7-19. Obtido de [http://www.abpee.net/homepageabpee04\\_06/artigos\\_em\\_pdf/revista3numero1pdf/r3\\_art01.pdf](http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista3numero1pdf/r3_art01.pdf)
- Bossaert, G. & Petry, K. (2013). Factorial validity of the Chedoke-McMaster attitudes towards children with handicaps scale (CATCH). *Research in developmental disabilities*, 34(4), 1336-1345.
- Brandão, F. C. (2005). *Da Crise do Antigo Regime à Revolução Liberal - 1799-1820 Uma Cronologia*. Lisboa: Europress.
- Boer, A., Timmerman, M., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European Journal of Psychology of Education*, 27(4), 573-589.
- Camargo, S. P. & Bosa, C. A. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*, 21(1), 65-74. Obtido de <http://hdl.handle.net/10183/20834>.
- Camisão, I. F. F. (2005). *Percepção dos professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais* (Dissertação de Doutoramento). Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/941>

- Câncio, F. (2016, agosto 2). Colégios. Ministério acusa juiz de parcialidade. *Diário de Notícias*. Obtido de <https://www.dn.pt/portugal/interior/colegios-ministerio-acusa-juiz-de-parcialidade-5317420.html>
- Capucho, J. (2015, junho 7). Colégios com contratos de associação vão ter concursos de três em três anos. *Diário de Notícias*. Obtido de <http://www.dn.pt/portugal/interior/colegios-com-contratos-de-associacao-vaio-ter-concurso-de-tres-em-tres-anos-4611200.html>
- Cariço, M. (2017, março 22). Próximo ano letivo: governo explica o que muda e o que fica igual. *Observador*. Obtido de <https://observador.pt/2017/03/22/proximo-ano-letivo-governo-explica-o-que-muda-e-o-que-fica-igual/>
- Carvalho, O. A. & Peixoto, L. M. (2000). *A escola inclusiva da utopia à realidade*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Carvalho, P. V. (2007). *Breve História dos Surdos no Mundo e em Portugal*. Lisboa: Surd?Universo.
- Carvalho, P. V. (2011). *História da educação de surdos II*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Castro, A. (1994). O papel do ensino livre nos ciclos da História portuguesa. In R. Carneiro (Coord.), *Ensino livre uma fronteira da hegemonia estatal* (pp. 119-128). Lisboa: Edições Asa.
- Castilho, P. (2003). *A deficiência mental ligeira e a aceitação pelos pares: A importância das competências sociais* (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Congresso Europeu sobre Deficiência, CED (2002). *Declaração de Madrid de 2002*. Obtido de <http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/legislacaodeficiente/declaracaodemadrid-2002.pdf>
- Conselho das Escolas, CE (2017). *Escola do futuro: uma reflexão necessária*. Obtido de <http://www.cescolas.pt/outros/>
- CERCI Lisboa. (2016). *Leia aqui a nossa história*. Obtido de [file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/historico\\_2013\\_WEB.pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/historico_2013_WEB.pdf)
- Conselho Nacional de Educação, CNE (2014). Recomendação sobre políticas pública de educação especial. *Diário da República n.º 118. Série II de 23 de junho*. 16203-16206.
- Conselho Nacional de Educação, CNE (2014). Recomendação sobre o estatuto do ensino particular e cooperativo não superior. *Diário da República n.º 196. Série II de 10 de outubro*. 25925-25930.
- Conselho Nacional de Educação, CNE (2015). Recomendação sobre retenção escolar nos ensinos básico e secundário. *Diário da República n.º 59. Série II de 25 de março*. 7384-7387.
- Conselho Nacional de Educação, CNE (2016). Recomendação sobre a condição docente e as políticas educativas. *Diário da República n.º 241, Série II, de 19 de dezembro*. 36862-36867.
- Conselho Nacional de Educação, CNE (2017). *Relatório Técnico Pedagógico Perfil do aluno: competências para o século XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Constituição da República Portuguesa (2017). Porto: Porto Editora.
- Costa, S. C. G. (2009). *A inclusão na perspectiva dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico sem necessidades educativas especiais* (Trabalho de Pós-Graduação). Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração, Aveiro.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Educação especial: aspetos positivos e negativos do Decreto-Lei n.º 3/2008*. Obtido de <https://www.educare.pt/testemunhos/artigo/ver/?id=12542&langid=1>

- Coriat, B. (2009). *El Taller Y El Cronometro: Ensayo sobre Taylorismo, El Fordismo*. Madrid: SIGLO XXI
- Cotovio, J. (2004). *O ensino privado*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Declaração dos direitos do Homem e do cidadão de 1789. Obtido de [http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/direitos-humanos/declar\\_dir\\_homem\\_cidadao.pdf](http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/direitos-humanos/declar_dir_homem_cidadao.pdf)
- Decreto – Lei 174/77 de 2 de maio. In *Diário da República* n.º 101/1977, I Série, de 1977-05-02.
- Decreto – Lei 346/77 de 20 de agosto. In *Diário da República* n.º 192/1977, I Série, de 1977-08-20.
- Decreto – Lei 513/79 de 26 de dezembro. In *Diário da República* n.º 296/1979, 3º Suplemento, I Série, de 1979-12-26.
- Decreto-Lei 553/1980 de 21 de novembro. In *Diário da República* n.º 270/1980, I Série, de 1980-11-21.
- Decreto – Lei 301/84 de 7 de setembro. In *Diário da República* n.º 208/1984, I Série, de 1984-09-07.
- Decreto-lei 35/90 de 25 de janeiro. In *Diário da República* n.º 21/1990, I Série, de 1990-01-25.
- Decreto-Lei n.º 319/1991, de 23 de agosto. In *Diário da República* n.º 193, I Série A.
- Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de maio. In *Diário da República* n.º 102, I Série - A.
- Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro. In *Diário da República* n.º 15/2001, I Série A de 2001-01-18.
- Decreto-Lei n.º 7/2001 de 18 de janeiro. In *Diário da República* n.º 15/2001, I Série A de 2001-01-18.
- Decreto – Lei 20/2006 de 31 de janeiro. In *Diário da República* n.º 22/2006, I Série A de 2006-01-31.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. In *Diário da República* n.º 4, I Série.
- Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Obtido de <https://dre.pt/application/file/249886>
- Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro. In *Diário da República* n.º 213, I Série.
- Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. In *Diário da República* n.º 240/2014, I Série.
- Despacho 173/ME/91 de 23 de outubro. In *Diário da República* n.º 244, II Série.
- Despacho Conjunto 105/97 de 1 de julho. In *Diário da República* n.º 149, II Série.
- Despacho Conjunto 891/99 de 19 de outubro. In *Diário da República* n.º 244, II Série.
- Despacho 7520/98 de 6 de maio. In *Diário da República* n.º 104, II Série.
- Despacho Normativo 50/2005 de 9 de novembro. In *Diário da República* n.º 215/2005, I Série B.
- Despacho n.º 706-C/2014 de 15 de janeiro. In *Diário da República* n.º 10, 2.º Supl., II Série.
- Despacho n.º 3446-A/2015, de 2 de abril. In *Diário da República* n.º 65/2015, 1º Supl., II Série.
- Despacho Normativo n.º 7-B/2015, de 7 de maio.
- Despacho Normativo n.º 1-H/2016, de 14 de abril.
- Delumeau, J. (2007). *A Civilização do Renascimento*. Lisboa: Edições 70.
- Dias, N., Amaral, E., & Bueno, J. M. C. (2012). Influência dos Jesuítas no ensino em Portugal. *Llull: Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas*, 35 (75), 111-128. Obtido de <file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Dialnet-InfluenciaDosJesuitasNoEnsinoEmPortugal-3943908.pdf>
- Duarte, J. B. (2002). *Igualdade e Diferença numa escola para todos. Contexto, controvérsias, perspectivas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Dunst, C. J. (2012). Effects of puppetry on elementary students' knowledge of and attitudes toward individuals with disabilities. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(3), 451.
- Estêvão, C. A. V. (1998). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização na fronteira da sua complexidade organizacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Faria, N. (2017). Escolas públicas estão em condições de acolher alunos dos privados. *Público* n.º 9533. 12.

- FENACERCI (2016). *A FENACERCI*. Obtido de <https://www.fenacerci.pt/SitePirilampo2011/historia.html>
- FENPROF (2017, junho 16). Mais de duzentos professores debateram autonomia e flexibilidade Curricular. Obtido de <https://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=76>
- Fernandes, R., Gomes, J. F., & Grácio, R. (2008). *História da Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ferreira, M. S. (2007). *Educação regular, educação especial – uma história de separação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, A. B. (2016, junho 18). Colégios na rua um dia depois da escola pública. *Diário de Notícias*. Obtido de <https://www.dn.pt/portugal/interior/colégios-na-rua-um-dia-depois-da-escola-publica-5228612.html>
- Ferreira, A.B. (2016, setembro 4). Mais quatro colégios em risco de fechar e já há cinco em “lay-off”. *Diário de Notícias*. Obtido de <https://www.dn.pt/portugal/interior/mais-quatro-colégios-em-risco-de-fechar-e-ja-ha-cinco-em-lay-off-5370997.html>
- Ferreira, B. E. S., & Garcia, A. (2008). Aspectos da amizade de adolescentes portadores de diabetes e câncer. *Estudos de Psicologia*, 25(2), 293-301. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n2/a13v25n2.pdf>
- Ferreira, A. B. & Lima, R. L. (2016, agosto 3). Colégios privados invocam parcialidade de juíza com ligações a governos PS. *Diário de Notícias* n. ° 53797. 14. Obtido de <https://www.dn.pt/portugal/interior/colégios-privados-invocam-parcialidade-de-juiza-com-ligacoes-a-governos-ps-5318757.html>
- Freire, M. (2010). *A inclusão através do desporto adaptado: o caso português do basquetebol em cadeira de rodas* (Tese de mestrado). Obtido de <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/17570/1/Tese%20de%20mestrado.pdf>
- Freire, M. C. (2016, maio 6). Colégios preparam nova manifestação contra o governo. Agora no Porto. *Diário de Notícias*. Obtido de <https://www.dn.pt/portugal/interior/colégio-militar-suspende-19-alunos-que-estao-em-guerra-contra-oficiais-9312241.html>
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar: teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Fortuna, T. R. (2000). Sala de aula é lugar de brincar. In M.L. Xavier & M. I. Dallazen (Org.s), *Planejamento em destaque: análises menos convencionais* (pp. 147-164). Porto Alegre: Mediação.
- Gargalo, I., & Simão, A. M. V. (2008). Relação entre pares para a inclusão de crianças com deficiência em jardim-de-infância. *Ciências & Letras*, 43, 285-307. Obtido de <http://www1.fapa.com.br/cienciaseletras/pdf/revista43/artigo20.pdf>
- Gaddis, J. L. (2007). *A Guerra Fria*. Lisboa: Edições 70.
- Gal, R. (2007). *História da Educação*. Lisboa: Vega.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e prática* (4ª ed.). Oeiras: Celta Editora
- Gilbert, M. (2007). *A primeira guerra mundial*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Guinote, P. (2016, maio 6). Educação pública e privada. *Publico*. Obtido de <https://www.publico.pt/2016/05/06/sociedade/opiniao/educacao-publica-e-privada-1731221>
- Hankins, T. L. (2006). *Ciência e Iluminismo*. Porto: Porto Editora.
- Jiménez, J. J. B. (2008). Antecedentes de la educación especial. *Innovación y experiencias educativas* 13. Obtido de [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_13/JUAN\\_J\\_BAENA\\_2.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_13/JUAN_J_BAENA_2.pdf)
- Jiménez Lara, A. (2010). Lenguaje, discriminación e identidad. Reflexiones en torno al cambio terminológico en el ámbito de la discapacidad. Paper presented at *III Jornadas sobre Igualdad y Discriminación "La fuerza del lenguaje: su efecto en la discriminación o la integración social de las mujeres, los inmigrantes y personas con discapacidad"*. Obtido de <http://hdl.handle.net/10016/9870>
- Judt, T. (2014). *Pós-Guerra História da Europa desde 1945*. Lisboa: Edições 70.
- Kennedy, P. (2009). *O Parlamento do Homem - História das Nações Unidas*. Lisboa: Edições 70.

- Lei 9/1979 de 19 de março. In *Diário da República* n.º 65, I Série.
- Lei 66/79 de 4 de outubro. In *Diário da República* n.º 230/1979, I Série.
- Lei 29/80 de 28 de julho. In *Diário da República* n.º 50/1980, I Série.
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. In *Diário da República* n.º 237/1986, I Série.
- Leiria, I. (2016, junho 25). Público e privado: quem se sai melhor? *Expresso*. Obtido de <http://expresso.sapo.pt/sociedade/2016-06-25-Publico-e-privado-quem-se-sai-melhor-#gs.OtvzUoE>
- Leiria, I. (2016, maio 13). Ministério da Educação já perdeu quatro processos por reduzir financiamento de colégios. *Expresso*. Obtido de <http://expresso.sapo.pt/sociedade/2016-05-13-Ministerio-da-Educacao-ja-perdeu-quatro-processos-por-reduzir-financiamento-de-colegios#gs.4esih=o>
- Lobo, A. (2017). O que vai mudar com a flexibilização curricular? *Educare*. Obtido de <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=121322>
- Luz, P. S. (2016, setembro 14). Não fecham mais privados: pais e colégios pagam aulas a 3600 alunos. *Diário de Notícias*. Obtido de <https://www.dn.pt/portugal/interior/nao-fecham-mais-privados-pais-e-colegios-pagam-aulas-a-3600-alunos-5387966.html>
- Mattoso, J. (Vol. IV). (2008). *História de Portugal O Antigo Regime*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Meireles-Coelho, C., Izquierdo, T., & Santos, C. (2007). Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. In J. M. Sousa (Org), *Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores* (pp. 178-189). Funchal: Universidade da Madeira, SPCE. Obtido de <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/RELATORIO-WARNOCK.pdf>
- Mantoan, M., Santos, M. C. D., Figueiredo, R. V., Ropoli, E. A., & Machado, R. (2010). *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação.
- Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?* S. Paulo: Summus Editorial.
- Mesquita, M. H. F. P. (2001). Educação especial em Portugal no último quarto do século XX. (Tese de doutoramento). Obtido de <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1506/1/HM%20TESE.pdf>
- Ministério Público (2015). *Gabinete de Documentação e Direito Comparado*. Obtido de <http://www.ministeriopublico.pt/contato/gabinete-de-documentacao-e-direito-comparado>
- Miranda, A. A. B. (2003). *História, deficiência e educação especial*. 1-7. Obtido de [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1\\_15.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf)
- Monteiro, A. R. (2013). *História da Educação Uma perspectiva*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, R. (s. d.). *A revolução científica do século XVII*. Obtido de <http://cfcul.fc.ul.pt/biblioteca/online/pdf/ruimoreira/revolucaocientifica.pdf>
- Moreu, Á. C., & Bisquerra, R. (2002). Los orígenes de la psicopedagogía: El concepto y el término The origins of psychopedagogy: The concept and the term. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 1 3(1), 17-29. Obtido de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11583>
- Mota, N. G. D. (2013). *A relação entre pares, no ensino básico, com alunos de necessidades educativas especiais integrados na turma* (Dissertação de Mestrado). Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.26/4085>
- Neuenfeld, D. J. (2003). Recreio escolar: o que acontece longe dos olhos dos professores? *Journal of Physical Education*, 14(1), 37-45.

- Novais, P. (2016, maio 17). Porque é que o Estado precisa dos privados na Educação? *Expresso*. Obtido de <http://expresso.sapo.pt/dossies/diario/2016-05-17-Portugal-e-que-o-Estado-precisa-dos-privados-na-Educacao-#gs.hpAtvY0>
- Oliva, F. (2001). O associativismo entre os cegos em Portugal. In J. A. Guerra (Coord.), *Cadernos GESTA* (pp5-17). Obtido de <https://slidex.tips/download/o-associativismo-dos-deficientes-visuais>
- Oliveira, M. (2016, junho 19). Um cravo amarelo pela liberdade de escola e contra fechos no privado. *Público*. Obtido de <https://www.publico.pt/2016/06/19/sociedade/noticia/entre-cinco-a-sete-mil-pessoas-em-protesto-no-porto-contra-fecho-de-turnas-em-colegios-1735626>
- Oliveira, S. (2017). Reforçar a autoestima para diminuir chumbos. *Educare*. Obtido de <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=121243>
- ONU. (1945). *Carta das Nações Unidas de 1945*. Obtido de <https://www.unric.org/html/portuguese/charter/Cartaun.pdf>
- ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948*. Obtido de [http://www.fpce.up.pt/sae/pdfs/Decl\\_Univ\\_Direitos\\_Homem.pdf](http://www.fpce.up.pt/sae/pdfs/Decl_Univ_Direitos_Homem.pdf)
- ONU. (1959). *Declaração dos direitos da criança de 1959*. Obtido de <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dc-declaracao-dc.html>
- ONU. (1961). *Declaração dos direitos das pessoas deficientes mentais de 1961*. Obtido de [http://direitoshumanos.gddc.pt/3\\_7/IIIPAG3\\_7\\_5.htm](http://direitoshumanos.gddc.pt/3_7/IIIPAG3_7_5.htm)
- ONU. (1975). *Declaração dos direitos das pessoas deficientes de 1975*. Obtido de [http://direitoshumanos.gddc.pt/3\\_7/IIIPAG3\\_7\\_3.htm](http://direitoshumanos.gddc.pt/3_7/IIIPAG3_7_3.htm)
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Parlamento (2016). *Constituição da República Portuguesa de 1976* Obtido de <http://www.parlamento.pt/parlamento/documents/crp1976.pdf>
- Paiva, J. P. & Marcocci, G. (2013). *História da Inquisição Portuguesa 1536-1821*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Paulo, C. I. (2016). Pela defesa da escola de todos e para todos! Ponto! *Público* n.º 9536. 45.
- Pereira, F. (Coord.). (2008). *Educação especial – Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: DGIDC.
- Petronilho, A. (2017, março 17). Houve 40 reformas curriculares nos últimos dez anos. *Jornal I*. Obtido de <https://sol.sapo.pt/artigo/554362/escolas-houve-40-reformas-curriculares-nos-ultimos-dez-anos>
- Pintassilgo, J. & Mogarro, M. J. (2003). *A ideia de escola para todos no pensamento pedagógico português*. Lisboa: SPICAE. Constituição da República Portuguesa. Obtido de <http://hdl.handle.net/10451/4021>
- Pinto, P. A. A. (2009). *O ensino primário e seus valores em Portugal, de 1807 até 1928, através dos manuais escolares* (Dissertação de Mestrado). Obtido de <http://hdl.handle.net/10451/2228>
- Pocinho, M. (2012). *Metodologia de investigação e comunicação do conhecimento científico*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Portal do Governo. (2005). *Programa do XVII Governo Constitucional*. Obtido de <http://www.portugal.gov.pt/pt/o-governo/arquivo-historico/governos-constitucionais/c17.aspx>
- Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto. *Diário da República* n.º 168/2012, I Série.
- Portaria n.º 44/2014, de 20 de fevereiro. *Diário da República* n.º 36/2014, 1º Supl., I Série.
- Portaria n.º 59/2014, de 7 de março. *Diário da República* n.º 47/2014, I Série.
- Portaria n.º 978-A/2014, de 19 de novembro. *Diário da República* n.º 224/2014, II Série.
- Portaria n.º 172-A/2015, de 5 de junho. *Diário da República* n.º 109/2015, 1º Supl. I Série.

- Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de julho. *Diário da República* n.º 133/2015, 1.º Supl., I Série. Público. (2016, setembro 2). Há mais um colégio que vai fechar as portas. *Público* n.º 9636. 15. Recomendação n.º 1/2014, de 23 de junho. *Diário da República* n.º 118, II Série.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, J. A., & Peixoto, L. M. (1999). *A deficiência mental: Causas. Características. Intervenção*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Rémond, R. (2017). *Introdução à História do Nosso Tempo. Do antigo regime aos nossos dias*. Lisboa: Gradiva.
- Ricao, A. G. (2003, novembro). Pedro Ponce de León y Juan de Pablo Bonet, dos doutrinas pedagógicas enfrentadas. Paper apresentado na *Conferencia impartida con motivo de la inauguración del Curso 2003-2004 de Lengua de Señas Española en la Universidad de Sevilla*, Sevilha. Obtido de [http://www.acils.org/pdfs/ponce\\_bonet.pdf](http://www.acils.org/pdfs/ponce_bonet.pdf)
- Rodrigues, D. (2008). *Educação e diferença valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, I. (Coord.). (2009). *O Braille em Portugal: exposição comemorativa do bicentenário de Louis Braille*. Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal.
- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2010). Educação especial e inclusão em Portugal factos e opções. *Revista Educación inclusiva*, 3 (1), 97-109.
- Rodrigues, D. (2016, maio 12). Estamos mesmo a falar de Liberdade na Educação? *Público*. Obtido de <https://www.publico.pt/2016/05/12/sociedade/opiniao/estamos-mesmo-a-falar-de-liberdade-na-educacao-1731782>
- Rosa, T., & Gomes, P. (2014). Os estudos menores e as reformas pombalinas. *Interações*, 28, 40-54.
- Rosas, F. (2001). O salazarismo e o homem novo: ensaio sobre o Estado Novo e a questão do totalitarismo. In L. R. Torgal & H. Paulo (Coord.), *Estados autoritários e totalitários e suas representações: propaganda, ideologia, historiografia e memória* (pp. 1031-1054). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Salgueiro, E. E. G. (2010). *Jacob Rodrigues Pereira Homem de bem, Judeu Português do Séc. XVIII, primeiro reeducador de crianças surdas e mudas em França*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas.
- Salomão, H. A. S., Martini, M., & Jordão, A. P. M. (2007). A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado. *Psicologia.com - Portal dos Psicólogos*. Obtido de [www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0358.pdf](http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0358.pdf)
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Rev. Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Sanches, I. (2007). Saudosismo dos anos setenta ou a arrogância da ignorância? O projecto de Decreto-lei de Educação Especial. *Rev. Lusófona de Educação*, 10, 157-163. Obtido de <http://www.redalyc.org/pdf/349/34911872013.pdf>
- Santos, J. A. (2017, março 24). Houve 40 reformas curriculares nos últimos dez anos. INCLUSO. Obtido de <http://inclusaoaquilino.blogspot.pt/2017/03/houve-40-reformas-curriculares-nos.html>
- Silva, B. (2017, abril 1). Escolas recebem mais 32 milhões de euros para travar insucesso escolar. *Diário de Notícias*. Obtido de <https://www.dn.pt/sociedade/interior/escolas-recebem-mais-32-milhoes-de-euros-para-travar-insucesso-escolar-5763649.html>
- Tavares, P. S. (2016, maio 18). Colégios apontam para mais de um milhar de despedimentos. *Diário de Notícias*. Obtido de <https://www.dn.pt/portugal/interior/colegios-apontam-para-mais-de-um-milhar-de-despedimentos-5179930.html>

- Tessaro, N. S., Waricoda, A. S., Bolonheis, R. C., & Rosa, A. P. (2005). Inclusão escolar: visão de alunos sem necessidades educativas especiais. *Psicologia escolar e Educacional*, 9(1), 105-115.
- Sant'Ana, I. M. (2005). Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em estudo*, 10(2), 227-234.
- Santos, M. T. (2011). *Associação de Paralisia Cerebral de Lisboa, Relatório de estágio*. (Tese de mestrado). Obtido de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/56487/2/TESE%20Miguel%20Teixeira%20Santos.pdf>
- Sarmento, T. (2005). (Re)pensar a interacção escola-família. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 53-75. Obtido de <http://www.redalyc.org/pdf/374/37418104.pdf>
- Serafim, J. F. A. (2007). *Processos de formação contínua - limitações e eficácia em contextos de 1º ciclo – a vertente da Educação Especial* (Tese de mestrado). Obtido de <http://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/315?mode=full>
- Serralha, V. C. (2011). *A atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão* (Relatório de Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Educação Física e Desporto, Lisboa.
- Severino, A. J. (2014). Dimensão ética da investigação científica. *Práxis Educativa*, 9(1), 199-208. Obtido de <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>
- Silva, M. G. S. (2011). *A amizade na adolescência*. Lisboa: Coisas de ler.
- Sindicato dos Educadores e Professores do Ensino Básico, SIPPEB (2017). *Proposta de alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro*. Obtido de <http://www.sippeb.pt/educacao-especial-proposta-de-alteracao-do-decreto-lei-n-o-32008-de-7-de-janeiro-em-consulta-publica/>
- Sousa, L. (1998). *Crianças (con)fundidas entre a escola e a família: uma perspectiva sistémica para alunos com necessidades educativas especiais*. Coleção CIDIne. Porto Editora. Porto.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Stevenson, J. (Vol. 8). (1997). *O século do povo Os testemunhos directos dos seus protagonistas. 1918-1930* Ascensão e queda. Madrid: Ediclube Coleccionáveis.
- Stevenson, J. (1997). *O século do povo Os testemunhos directos dos seus protagonistas, 1965-1975. Grandes perspectivas*. Madrid: Ediclube Coleccionáveis.
- Strobel, K. (2009). *História da educação de surdos*. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina. Obtido de [http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificadaHistoriaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase\\_HistoriaEducacaoSurdos.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificadaHistoriaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf)
- Soldado, C. (2016). Colégios privados voltam a manifestar-se em Coimbra. *Público* n.º 9533, 12.
- Telo, A. J. (2010). *Primeira República I: do sonho à realidade*. Lisboa: Editorial Presença.
- Telo, A. J. (Vol. 1). (2011). *História Contemporânea de Portugal: do 25 de abril à atualidade*. Lisboa: Editorial Presença.
- Tessaro, N. S., Waricoda, A. S., Bolonheis, R. C., & Rosa, A. P. B. (2005). Inclusão escolar: Visão de alunos sem necessidades educativas especiais. *Psicologia escolar e educacional*, 9 (1), 105-115.
- Tilstone, C., Florian, L., & Rose, R. (1998). *Promover a educação inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Tripp, A., French, R., & Sherrill, C. (1995). Contact theory and attitudes of children in physical education programs toward peers with disabilities. *Adapted physical activity quarterly*, 12(4), 323-332.
- Tureck, L. T. Z. (s. d.). *A educação dos cegos*. Cascavel: UNIOESTE. Obtido de [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/780/780.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/780/780.pdf)
- Turlington, H. L. (2009). *The attitude change of second-grade peer tutors working with students with severe disabilities through Laban's movement analysis*. Western Carolina University.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca de 1994*. Obtido de [http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com\\_docstation/19/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_9.pdf)
- Viana, C. (2016, abril 15). Alunos com necessidades especiais obrigados a ficar em turmas maiores. *Público* n.º 9496. 17.
- Viana, C. (2016, maio 27). Relatório técnico do Tribunal de Contas dá razão a colégios em guerra com Governo. *Público*. Obtido de <https://www.publico.pt/2016/05/27/sociedade/noticia/tribunal-de-contas-da-razao-aos-colegios-na-guerra-contra-o-ministerio-1733330>
- Viana, C. (2017, abril 2). Número de alunos com necessidade educativas especiais voltou a aumentar. *Público*. Obtido de <https://www.publico.pt/2017/04/02/sociedade/noticia-numero-de-alunos-com-necessidades-educativas-especiais-voltou-a-aumentar-1767400>
- Vignes, C., Coley, N., Grandjean, H., Godeau, E., & Arnaud, C. (2008). Measuring children's attitudes towards peers with disabilities: a review of instruments. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 50(3), 182-189.
- Vovelle, M. (2007). *A Revolução Francesa 1789-1799*. Lisboa: Edições 70.
- Vitório, M. F. E. R. T. (2012). *A eficácia da APPACDM de Castelo Branco na inclusão de pessoas com deficiência mental*. (Tese de Mestrado). Obtido de [https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1523/4/tese%20final\\_2.pdf](https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1523/4/tese%20final_2.pdf)
- Warner, R., & Leff, J. (2008). *Inclusão Social de Pessoas com Doenças Mentais*. Coimbra: Edições Almedina.

## **Anexos**

**Anexo A - Pedido autorização para utilização da CATCH** (versão traduzida e reduzida para a língua portuguesa)

---

Exm<sup>o</sup>. Professora Doutora Sílvia Alves

Assunto: Pedido autorização para utilização da *Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps revised-scale*

Eu, José Fernando Rodrigues, aluno do Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viseu, a realizar o Projeto Final de curso, venho, por este meio, solicitar a devida autorização, bem como as indicações necessárias, para a utilização da *Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps revised-scale* (Alves & Lopes-dos-Santos, 2013) versão traduzida e adaptada para a população portuguesa.

O projeto de investigação tem como objetivo principal estudar as *Perspetivas e atitudes face à inclusão dos pares com Necessidades Educativas Especiais* (título provisório) e tem como orientadores os Professores Doutores Sara Felizardo e Abel Figueiredo.

Manifesto a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

Agradeço a atenção dispensada

Com os melhores cumprimentos,

José Fernando Rodrigues

## Anexo B - Declaração de aplicação do questionário na escola em estudo

---

### Declaração

Eu, xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, na qualidade de Diretora da Escola xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, cita em xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, em xxxxx, autorizo a aplicação do inquérito na forma de questionário subordinado ao tema *Perspetivas e atitudes face à inclusão dos pares com Necessidades Educativas Especiais*, que foi elaborado pelo docente José Fernando da Conceição Lopes Rodrigues no âmbito do seu projeto final de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu.

Este questionário destina-se aos alunos do 3.º ciclo das turmas onde estejam inscritos colegas com Necessidades educativas Especiais.

xxxx xxxx xx xxxxx, 10 de fevereiro de 2016

## Anexo C – Instrumento base da investigação

### Questionário

No âmbito da investigação do meu projeto final de Mestrado em Educação Especial, pretendo recolher dados que me permitam conhecer a opinião dos alunos do terceiro ciclo do ensino básico sobre a presença e frequência na escola dos seus colegas com necessidades educativas especiais.

Informo que o presente questionário é anónimo e confidencial, pelo que peço que respostas de forma sincera e dedicada.

Agradeço desde já a tua colaboração!

O Professor Investigador  
*José Fernando Rodrigues*

#### 1. Dados pessoais, escolares e familiares

1.1. Nome da tua escola.

1.2. A tua idade:

1.3. Sexo:

Masculino

Feminino

1.4. Ano de escolaridade que frequentas:

7 ° ano

8 ° ano

9 ° ano

1.5. Nome da localidade onde moras:

1.6. Profissões dos teus pais

1.6.1. Profissão **do pai**

1.6.2. Profissão **da mãe**

#### 1.7. Informações literárias e escolares dos teus pais

1.7.1. Habilitações escolares ou académicas

**do pai**

(Assinala a única opção adequada)

Não sabe ler nem escrever

1 ° Ciclo do ensino básico

2 ° Ciclo do ensino básico

3 ° Ciclo do ensino básico

Ensino Secundário

Ensino superior

Não sei responder.

1.7.1. Habilitações escolares ou académicas

**da mãe**

(Assinala a única opção adequada)

Não sabe ler nem escrever

1 ° Ciclo do ensino básico

2 ° Ciclo do ensino básico

3 ° Ciclo do ensino básico

Ensino Secundário

Ensino superior

Não sei responder.

2. Costumas contactar, fora da escola, com algum familiar, vizinho, amigo ou conhecido com algum tipo de incapacidade/deficiência?

Sim

Não

**Vira a folha por favor.**



3. Questões de opinião – Quadro I	Discordo totalmente.	Discordo em parte.	Não concordo nem	Concordo em parte.	Concordo totalmente.
Analisa as frases que se seguem e indica a tua opinião, assinalando com um (X) apenas uma opção para cada frase.					
3.1. Os alunos com Necessidades Educativas Especiais da minha turma deviam estar na sala com os colegas da turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2. Os meus colegas com Necessidades Educativas Especiais deviam fazer trabalhos iguais aos da restante turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3. Os professores deviam dar mais atenção aos meus colegas com Necessidades Educativas Especiais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4. A presença de colegas com Necessidades Educativas Especiais não altera o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.5. Prefiro não ter colegas com Necessidades Educativas Especiais na minha turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.6. Os meus colegas com Necessidades Educativas Especiais não deviam participar em atividades de turma como festas ou visitas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.7. Toda a comunidade escolar devia dar mais atenção aos alunos com Necessidades Educativas Especiais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.8. Os alunos com Necessidades Educativas Especiais que frequentam a escola terão uma vida melhor do que aqueles que não tiveram essa oportunidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.9. A presença de colegas com Necessidades Educativas Especiais na minha sala e na minha turma contribui para me tornar um cidadão melhor no futuro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Como posso contribuir para que os meus colegas com Necessidades Educativas Especiais se sintam bem na escola? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Só falta uma folha!**



5. Questões de opinião – Quadro II*	Discordo completamente	Discordo	Não sei	Concordo	Concordo completamente
Analisa as frases que se seguem e indica <u>a tua opinião</u> , assinalando com um (X) apenas uma opção para cada frase.					
5.1. Os colegas com Necessidades Educativas Especiais / deficiência são capazes de fazer muitas coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2. Os colegas com Necessidades Educativas Especiais / deficiência gostam de brincar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3. Eu defenderia um colega com Necessidades Educativas Especiais / deficiência que estivesse a ser provocado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.4. Eu convidaria um colega com Necessidades Educativas Especiais / deficiência para a minha festa de anos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.5. Os colegas com Necessidades Educativas Especiais / deficiência não gostam de fazer amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.6. Eu gostaria de ter um colega com Necessidades Educativas Especiais / deficiência como meu vizinho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.7. Eu ficaria contente se o meu melhor amigo fosse um colega com Necessidades Educativas Especiais / deficiência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.8. Eu tentaria afastar-me de um colega com Necessidades Educativas Especiais / deficiência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.9. Na sala de aula, eu não me sentaria ao lado de um colega com Necessidades Educativas Especiais / deficiência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.10. Eu ficaria satisfeito se um colega com Necessidades Educativas Especiais / deficiência me convidasse para a sua casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.11. Eu sentir-me-ia bem se fizesse uma atividade na escola com colegas com Necessidades Educativas Especiais / deficiência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.12. Os colegas com Necessidades Educativas Especiais / deficiência não se divertem muito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.13. Eu convidaria um colega com Necessidades Educativas Especiais / deficiência para dormir em minha casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.14. Os colegas com Necessidades Educativas Especiais / deficiência interessam-se por muitas coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.15. Eu ficaria envergonhado se um colega com Necessidades Educativas Especiais / deficiência me convidasse para a sua festa de anos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.16. Eu contaria os meus segredos a um colega com Necessidades Educativas Especiais / deficiência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.17. Eu gostaria de estar com um colega com Necessidades Educativas Especiais / deficiência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.18. Eu não iria brincar para casa de um colega com Necessidades Educativas Especiais / deficiência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.19. Os colegas com Necessidades Educativas Especiais / deficiência podem fazer novos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.20. Eu faltaria ao recreio para fazer companhia a um colega com Necessidades Educativas Especiais / deficiência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

\*Versão Portuguesa (reduzida) da *Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps scale*, (Alves & Lopes-dos-Santos), (adaptada).

Mais uma vez, muito obrigado pela tua colaboração.  
Oportunamente, os resultados do presente estudo serão divulgados.

## **Anexo D- Legislação e documentos internacionais**

---

### **Legislação e documentos internacionais**

#### **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**

Artigo 1.º Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum.

Artigo 6.º A Lei é a expressão da vontade geral. Todos os cidadãos têm o direito de concorrer, pessoalmente ou através dos seus representantes, para a sua formação. Ela deve ser a mesma para todos, quer se destine a proteger quer a punir. Todos os cidadãos são iguais a seus olhos, são igualmente admissíveis a todas as dignidades, lugares e empregos públicos, segundo a sua capacidade, e sem outra distinção que não seja a das suas virtudes e dos seus talentos.

Declaração dos direitos do homem e do cidadão

(Assembleia Nacional de França: 26 de agosto de 1789)

#### **Declaração Universal dos Direitos Humanos 1948**

Artigo 1.º - Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Artigo 25.º - 1. Toda a pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários, e tem direito à segurança no desemprego, na doença, na invalidez, na viuvez, na velhice ou noutros casos de perda de meios de subsistência por circunstâncias independentes da sua vontade.

Artigo 26.º - 1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

Declaração Universal dos Direitos Humanos 1948

(Centro de Informação das Nações Unidas em Portugal, 2016)

#### **Declaração dos direitos das pessoas deficientes 1975**

1. A expressão “pessoa deficiente” designa qualquer pessoa incapaz de satisfazer por si própria, no todo ou em parte, as necessidades de uma vida normal individual e/ou social, em resultado de deficiência, congénita ou não, nas suas faculdades físicas ou mentais.»

3. As pessoas deficientes têm o inerente direito ao respeito da sua dignidade humana. As pessoas deficientes, independentemente da origem, natureza e gravidade das suas incapacidades e deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que os seus concidadãos da mesma idade, o que implica, primeiro que tudo, o direito a gozar uma vida digna, tão normal e plena quanto possível.

Declaração dos direitos das pessoas deficientes 1975

(Gabinete de Documentação e Direito Comparado)

### **Constituição da República Portuguesa de 1976**

ARTIGO 73.º (Educação e cultura)

1. Todos têm direito à educação e à cultura.

2. O Estado promoverá a democratização da educação e as condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para o desenvolvimento da personalidade e para o progresso da sociedade democrática e socialista.

3. O Estado promoverá a democratização da cultura, incentivando e assegurando o acesso de todos os cidadãos, em especial dos trabalhadores, à fruição e criação cultural, através de organizações populares de base, colectividades de cultura e recreio, meios de comunicação social e outros meios adequados.

Constituição da República Portuguesa de 1976

(Parlamento, 2016)

### **Lei n.º 46/86 de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema educativo**

Artigo 2º - (Princípios gerais)

1 - Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República.

2 - É 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.

3 - No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis, tendo em conta, designadamente, os seguintes princípios:

a) O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas;

b) O ensino público não será confessional;

c) É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas.

4 – O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

5 - A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

Artigo 7.º - Objectivos

São objectivos do ensino básico:

(...)

j) 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;

(...)

SUBSECÇÃO IV - Modalidades especiais de educação escolar

Artigo 19.º - Modalidades

1 - Constituem modalidades especiais de educação escolar:

a) A educação especial;

(...)

Artigo 20.º - Âmbito e objectivos da educação especial

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

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

3 - No âmbito dos objectivos do sistema educativo, em geral, assumem relevo na educação especial:

a) O desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais;

b) A ajuda na aquisição da estabilidade emocional;

c) O desenvolvimento das possibilidades de comunicação;

d) A redução das limitações provocadas pela deficiência;

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

- f) O desenvolvimento da independência a todos os níveis em que se possa processar;
- g) A preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida activa.

#### Artigo 21.º - Organização da educação especial

- 1 - A educação especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados.
- 2 - A educação especial processar-se-á também em instituições específicas quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do educando.
- 3 - São também organizadas formas de educação especial visando a integração profissional do deficiente.
- 4 - A escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas.
- 5 - Incumbe ao Estado promover e apoiar a educação especial para deficientes.
- 6 - As iniciativas de educação especial podem pertencer ao poder central, regional ou local ou a outras entidades colectivas, designadamente associações de pais e de moradores, organizações cívicas e confessionais, organizações sindicais e de empresa e instituições de solidariedade social.
- 7 - Ao ministério responsável pela coordenação da política educativa compete definir as normas gerais da educação especial, nomeadamente nos seus aspectos pedagógicos e técnicos, e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação.
- 8 - Ao Estado cabe promover, a nível nacional, acções que visem o esclarecimento, a prevenção e o tratamento precoce da deficiência.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro

Diário da República

#### **Princípios presentes no Decreto-Lei n.º 319/91**

Responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, e pela orientação global da intervenção junto destes alunos;

A abertura de escola a alunos com NEE, numa perspectiva de escola para todos;

A consagração de um conjunto de medidas, cuja aplicação deve ter em conta o princípio de que a educação dos alunos com NEE deve processar-se no meio menos restritivo possível, pelo que cada uma das medidas só deve ser adoptada quando se revele indispensável para atingir objectivos educacionais definidos;

A adequação das medidas a aplicar às necessidades educativas individuais pressupõe um conhecimento tão completo quanto possível da situação de cada aluno no seu contexto escolar, social e familiar, pressupõe também, uma planificação educativa individualizada e flexível;

Participação dos pais no desenvolvimento de todo o percurso educativo;

Utilização dos professores de educação especial como um recurso da escola, no que respeita aos alunos com NEE;

Introdução dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) que, em equipa com os serviços de saúde escolar, analisam os casos mais complexos através de uma avaliação compreensiva, elaborando um PEI. (Decreto-Lei 319/91)

### **Princípios, medidas e atividades do Despacho Conjunto n.º 105/97 de 1 de julho**

(...)

1.1-Os apoios educativos abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior e desenvolvem-se com base na articulação dos recursos e das actividades de promoção de uma escola integradora.

2-A prestação dos apoios educativos visa (...) designadamente:

a) Contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todas as crianças e jovens, promovendo a existência de respostas apoio especializado existente nas escolas, com vista à pedagógicas diversificadas adequadas às suas necessidades específicas e ao seu desenvolvimento global;

b) Promover a existência de condições nas escolas para a integração sócio-educativa das crianças e jovens com necessidades educativas especiais;

(...)

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 e não governamentais.

3-Para efeitos do presente despacho, entende-se por:

a) Docente de apoio - o docente que tem como função prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciados a introduzir no processo de ensino/aprendizagem;

(...)

### **Decreto-Lei n.º 115-A/98**

Artigo 38.º Serviços especializados de apoio educativo

1 — Os serviços especializados de apoio educativo destinam-se a promover a existência de condições que assegurem a plena integração escolar dos alunos, devendo conjugar a sua actividade com as estruturas de orientação educativa.

2 — Constituem serviços especializados de apoio educativo:

(...)

b) O Núcleo de Apoio Educativo;

(...)

#### Artigo 39.º Funcionamento

1 — Sem prejuízo das atribuições genéricas que lhe estão legalmente cometidas, o modo de organização e funcionamento dos serviços especializados de apoio educativo consta do regulamento interno da escola, no qual se estabelecerá a sua articulação com outros serviços locais que prossigam idênticas finalidades.

2 — Para a organização, acompanhamento e avaliação das suas actividades, a escola pode fazer intervir outros parceiros ou especialistas em domínios que considere relevantes para o processo de desenvolvimento e de formação dos alunos, designadamente no âmbito da saúde e da segurança social. (Decreto-Lei 115-A/98).

#### Artigo 10.º Educação especial

1 — Aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente é oferecida a modalidade de educação especial.

2 — Para efeitos do presente diploma, consideram-se alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente os alunos que apresentem incapacidade ou incapacidades que se reflectam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde.

3 — O disposto nos números anteriores é objecto de regulamentação própria. (Decreto-Lei 6/2001).

## Anexo E - Consentimento informado – Encarregados de Educação

---



### CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM RECOLHA DE DADOS

*Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.*

**Título do estudo:** Perspetivas e atitudes de alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico face à inclusão dos seus pares com Necessidades Educativas Especiais: estudo numa escola de ensino regular

**Enquadramento:** Este estudo é desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Especial – domínio cognitivo e motor, da Escola Superior de Educação de Viseu; o objetivo é realizar uma investigação do tipo quantitativo, onde se pretende aferir as perspetivas e atitudes dos alunos sem NEE em relação aos seus pares com NEE.

**Procedimentos:** Para a concretização deste estudo, serão desenvolvidos diversos procedimentos e aplicado um instrumento de inquérito na forma de questionário a distribuir por todos os alunos das turmas do terceiro ciclo da escola onde o (a) sei (sua) educando (a) se encontra a frequentar a escola.

A participação no estudo é voluntária. Para assegurar o rigor na análise dos dados recolhidos. Esta solicitação de autorização dirige-se aos encarregados de educação em virtude de os potenciais respondentes serem menores de idade.

**Confidencialidade e anonimato:** Será assegurado o completo anonimato e confidencialidade da informação e os dados apenas serão utilizados para esta investigação.

Grato pela sua colaboração!

Viseu, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

(José Fernando Rodrigues)

(a preencher pelo Encarregado de Educação)

Nome do Encarregado de Educação:

\_\_\_\_\_.

Nome do aluno: \_\_\_\_\_.

Ano: \_\_\_\_\_. Turma: \_\_\_\_\_. Número: \_\_\_\_\_.

*Declaro ter lido e compreendido este documento e as informações fornecidas pelo investigador. Foi garantida a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos. Assim, AUTORIZO/NÃO AUTORIZO (riscar o que não interessa) a participação do meu educando neste estudo.*

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_.

(assinatura do Encarregado de Educação)

## Anexo F - Consentimento informado – Alunos

---



### CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM RECOLHA DE DADOS

**OLÁ!**

*Lê com atenção a informação seguinte. Se achares que ficaste com dúvidas ou gostarias de recolher mais informações pede esclarecimentos ao investigador deste projeto. Se concordares com tudo preenche e assina este documento. Por seres menor de idade, foi entregue um documento semelhante ao teu Encarregado de Educação.*

**Título do estudo:** Perspetivas e atitudes de alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico face à inclusão dos seus pares com Necessidades Educativas Especiais: estudo numa escola de ensino regular

**Enquadramento:** Este estudo é uma investigação que surge no âmbito do Mestrado em Educação Especial, da Escola Superior de Educação de Viseu; o objetivo é realizar uma investigação onde se pretende aferir as perspetivas e atitudes dos alunos sem NEE em relação aos seus pares com NEE.

**Procedimentos:** Tu e os teus colegas, do terceiro ciclo da escola, que aceitarem participar neste estudo, preencherão um questionário que dará muitas informações ao investigador.

**Confidencialidade e anonimato:** A participação no estudo é voluntária. A tua participação é anónima e confidencial. As tuas respostas só serão utilizadas para esta investigação.

Muito obrigado pela tua colaboração!

Viseu, \_\_\_ de \_\_\_ de \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_

(José Fernando Rodrigues)

Nome do aluno: \_\_\_\_\_.

Ano: \_\_\_\_\_. Turma: \_\_\_\_\_. Número: \_\_\_\_\_.

**O aluno:** *Declaro ter lido e compreendido este documento e as informações fornecidas pelo investigador. Foi garantida a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos.*

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_.

(assinatura do aluno)