

CAPÍTULO V. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo descrevemos os resultados das entrevistas realizadas aos participantes do nosso estudo. Por uma questão de método, os respectivos resultados estão organizados pela mesma ordem das categorias apresentadas no capítulo anterior.

5.1. Experiência profissional

Os aspectos que mais ressaltam da experiência dos professores foram o medo e receio (oito professores), bem como dificuldades na forma como comunicam, interagem e desenvolvem a sua actividade docente com crianças com PC. Segundo palavras de alguns professores,

“Tive muitos medos, muitos receios mas, agora com o passar do tempo as coisas têm vindo a ser superadas e.... Essencialmente é o receio. Para mim é o receio.” (Entrevista com PRG)

“Saber como lidar com eles, trabalhar.... É uma preocupação., se a maneira que eu estava a comunicar com elas seria a mais correcta. Este éé um receio, medo, preocupação, dúvidas em relação a eles, protecção.” (Entrevista com PRH)

“Ah,....para já a nível de regras, como lidar com eles. A relação...relação interpessoal. Não saber o que fazer com eles ao início. ...às vezes sinto-me um bocadinho perdido por não saber como é que eu hei-de agir perante determinado comportamento ou situação.” (Entrevista com PRF)

Esses medos, receios e dificuldades parecem emergir de muitas dúvidas e incertezas quanto à forma como se devem relacionar e falar, ao tipo de linguagem que devem utilizar para evitar que estes alunos se sintam diferentes em relação aos colegas da turma, ao tipo de actividades que podem ou não trabalhar com os alunos. Para além disso, parecem estar associados quer à falta de formação que sentem para o desempenho das suas funções, quer à falta de apoio de RH especializados, quer ainda, nalguns casos, à falta de experiência profissional, tal como podemos observar nos seguintes exemplos.

“... É a falta de formação no ensino especial...essencialmente é isso. É a falta de formação que nós não temos.” (Entrevista com PRD)

“...não saber de antemão, não saber o que fazer com eles ao início. A falta de conhecimentos, de informação...às vezes sinto-me um bocadinho perdido por não saber como é que eu hei-de agir perante determinado comportamento ou situação. Ou que tipo de actividades é que eu devo fazer para.” (Entrevista com PRF)

“...querer comunicar com elas e não saber como. Ou então, se a maneira que eu estava a comunicar com elas seria a mais correcta.” (Entrevista com PRH)

Com efeito, para além das dificuldades e barreiras para o exercício da sua função docente, estes ainda identificam uma série de barreiras que acentuam essas mesmas dificuldades. Quando nos referimos a barreiras queremos citar todo o conjunto de factores organizacionais, de atitudes e de práticas que a escola desenvolve, muitas vezes por simples costume e continuidade que podem dificultar a aprendizagem do aluno. (Lima-Rodrigues et al., 2007). As barreiras identificadas pelos professores foram a falta de formação, a falta de recursos humanos especializados, a falta de experiência profissional, a falta de recursos materiais, técnicos e físicos, a falta de estruturas físicas e, por último as dificuldades de acesso à informação.

A maioria dos professores (oito professores) refere a ausência de recursos humanos (RH) como sendo a maior barreira no desempenho das suas funções de docência. Quando questionados sobre se acham ter os RH necessários para trabalhar com crianças com PC, oito dos entrevistados responderam não ter recursos para fazer face às necessidades dos seus alunos e nenhum respondeu serem suficientes, como podemos observar nas respostas dos professores:

“É não ter material, recursos humanos/técnicos, porque as escolas não tem, para se trabalhar com estas crianças. Apoio, porque só um professor não dá, tem que haver apoio físico. À escola falta muita coisa, aos professores falta muita coisa, falta muita coisa. Materiais, auxiliares....e formação.” (Entrevista com PRG)

“...às vezes também pela indisponibilidade da parte dos colegas do EE... porque também são sobrecarregados com trabalho. Não temos professores suficientes para as crianças que temos na escola.” (Entrevista com PRI)

A falta de apoio por parte de outros profissionais como Técnicos Operacionais, Fisioterapeuta, Terapeuta da fala, Terapeuta ocupacional, Psicólogo, entre outros, demonstram a ausência de RH no apoio prestado aos alunos com PC. Este aspecto é tanto mais importante, quanto a literatura especializada sugere que a ausência de recursos humanos especializados influencia e condiciona o aluno não só ao nível da aquisição de competências cognitivas, como também, ao nível do desenvolvimento motor, psicomotor, entre outros (Nogueira, 2009). Ou seja, o aluno ao não ter os apoios necessários e adequados às suas necessidades, tem o seu desenvolvimento bio-psico-social condicionado e comprometido, tanto ao nível das aprendizagens como da aquisição de competências, sejam elas mais de ordem funcional ou do currículo (Nogueira, 2009).

Constata-se, também, que a maioria dos professores (nove professores) refere, igualmente, a ausência de formação como um dos principais factores que condicionam o seu trabalho de docente. Estes professores alertam para o facto de não estarem preparados para trabalhar com estas crianças pois não têm formação e, para além disso, alertam para o facto de terem acesso a pouca informação, não lhes permitindo desenvolver um trabalho com qualidade e que responda às necessidades dos alunos com PC ou com outras NEE. Como tal, não se sentem com segurança e preparados para fazer face e responder adequadamente a uma população com necessidades tão específicas. Segundo palavras de PRA “não tínhamos os recursos mais desejados para desenvolver um trabalho como era desejado.... A formação é muito importante e não há”.

A falta de formação remete-nos para um assunto de grande relevância. De acordo com vários autores (Ainscow, 1998; Bénard da Costa, 1996; Correia, 1997; Costa, 2006; Niza, 1996; Silva, 2000; Sim-Sim, 1995), a formação é essencial para que se possa desenvolver um trabalho com qualidade nas salas de aula. Contudo, muito embora os cursos de formação inicial de professores, incluam alguma informação relativamente à educação especial, esta tem-se mostrado insuficiente (Silva, 2000). É, pois, fundamental que todos os professores do ensino básico do regular, ao longo da sua vida de docente, frequentem algumas formações e sensibilizações, nas áreas da educação especial, pedagogia diferenciada e educação inclusiva, pois, só assim será possível realizar tanto dentro como fora das nossas salas de aula um trabalho com qualidade e que promova com igualdade o ensino para todos. Como refere Silva (2000), “...a integração ou a inclusão não podem processar-se sem que os professores do ensino regular tenham

formação que vá ao encontro das dificuldades que sentem na sua prática...” (p. 264). E de facto alguns dos entrevistados, como o PRA, sentiram “...necessidade de fazer a especialização para poder ter um pouco mais de conhecimento e que me permitisse lidar e desenvolver um trabalho com os alunos com maior e melhor qualidade.” (Entrevista com PRA)

Outras barreiras identificadas pelos participantes foram as acessibilidades. Quatro professores afirmam que os recursos que têm são suficientes para uma só escola. No entanto, segundo estes professores, não são suficientes para todo o agrupamento devido ao elevado número de alunos que têm com PC e outras NEE. E por isso, há alguma necessidade em aumentar o número destes recursos (RH) para fazer face às necessidades dos alunos com NEE, uma vez que, os que existem, apenas dão para apoiar com alguma “dificuldade” os alunos com mais problemas ou com problemas mais graves, como é o caso dos alunos das UAAM. Outros quatro professores dizem não ter recursos suficientes em todo o agrupamento, ou seja, ausência de recursos como PRC. Quanto aos RF, apenas dois professores afirmam, ter os recursos físicos suficientes para trabalhar com os alunos com PC ou outras NEE. PRA refere-se à necessidade de ter mais recursos físicos:

“Acho que é muito importante haver mais rampas, elevadores, balcão de atendimento à sua medida no bar, no refeitório, na papelaria, secretaria, que não existem, etc...nos locais onde estes meninos andam.”

O mesmo é sentido pelos professores PRB, PRC e PRD quanto à ausência de recursos físicos:

“deveríamos de ter na sala, mobiliário adequado, material informático, portas adequadas porque eles com os puxadores normais não conseguem abri-las quando querem entrar ou sair da sala...e mais...bem mais não me lembro mas ..acho que o mais importante já DISSE.” (Entrevista com PRB)

“Mais espaços para actividades funcionais, pois as que temos só foram pensadas e são pensadas para receber os alunos do currículo normal e não para os alunos com PC ou outras problemáticas.” (Entrevista com PRC)

“Elevador que na minha escola não há,...um corrimão pelas escadas, ou umas escadas que leva “aquilo” até lá acima...como é que se chama...um elevador, é isso não há. ...hum, na minha sala, né? mesas próprias, mesas...cadeiras...também não.” (Entrevista com PRD)

E por último PRH:

“A escola tem. Rampas, elevador e na sala da unidade tem muito material técnico, específico.”

Ao nível das condições arquitectónicas ou estruturas físicas das escolas, acessibilidades e RF, alguns autores tais como Monteiro (2000), Sousa (2007) e Souza (2005) referem que podemos apontá-las como um factor condicionador e de dificuldade para a proposta de inclusão, por serem alguns alunos com PC também utilizadores de cadeira de rodas. Como podemos confirmar a partir do que nos diz PRJ

“não nos podemos esquecer dos direitos de ir e vir com autonomia e independência dos alunos, eles têm que ter condições para circular na escola”
(Entrevista com PRJ)

Ao nível dos materiais pedagógicos, a sua ausência também se fez sentir pela maioria dos professores, com oito professores a referir “não ter os materiais pedagógicos necessários” (Entrevista com PRI) para trabalhar com os alunos com PC, assim como a ausência de ajudas técnicas.

Este é com efeito, outro aspecto apontado pela maioria (oito professores) dos professores entrevistados. Estes referiram não ter na sua escola as ajudas técnicas necessárias para fazer face às necessidades dos alunos não só com PC, mas também, com outro tipo de problemáticas ao nível das NEE e que delas dependam ou necessitem, para ajudar a minimizar as suas dificuldades ou incapacidades decorrentes da sua deficiência ou problemática.

“Era importante que as portas fossem diferentes, os puxadores fossem pensados para estas crianças e não que fossem puxadores normais... as mesas e cadeiras da sala de aula estivessem adaptadas ou pudessem ser adaptadas por exemplo a um aluno com cadeira de rodas...” (Entrevista com PRA)

“Os wc’s com outro tipo de ajudas técnicas porque as que temos são muito básicas e não estão feitas para acompanhar o crescimento e desenvolvimento destas crianças. Mobiliário adequado, portas com puxadores adequados e a abrir para fora e não para dentro, há que se olhar para o que a lei das acessibilidades diz e exige e não para o orçamento, pois se queremos ter estas crianças na escola temos que ter e criar condições para as ter. Computadores e material de software e muito mais que de momento não me está a ocorrer.” (Entrevista com PRC)

“Na escola não temos materiais adaptados, torneiras, portas adaptadas a eles....falta muita coisa. Computadores adaptados a eles...”(Entrevista com PRG)

“ Falta material informático, mais material adaptado às necessidades dos alunos, por exemplo na minha sala não tenho um computador...e acho que nesse aspecto.....ainda não temos as condições.” (Entrevista com PRJ)

Todos estes aspectos remetem-nos para a falta de recursos que os professores referem sentir no desenvolvimento da sua actividade de docente, sugerindo, tal como aponta Correia (2003) que os direitos e oportunidades no acesso a serviços de qualidade não estão a ser assegurados da mesma forma a todos os alunos com NEE deste agrupamento. Com efeito, sem estes recursos para apoiar os alunos, o trabalho do professor não só se torna mais difícil como pode ser um dos factores que condicionam o ensino-aprendizagem do aluno, e em alguns casos, a ausência destes pode ser um bloqueio ao seu desenvolvimento bio-psico-social (Nogueira, 2009).

Ao nível das aprendizagens do aluno com PC, alguns dos professores referem também a falta de recursos humanos (RH) para apoiar os alunos na sala de aula. Segundo a sua perspectiva, estes professores consideram que a existência de recursos humanos especializados para prestar apoio técnico e especializado conforme as necessidades dos alunos com PC, dar-lhes-ia muito mais tempo para elaborar e desenvolver actividades adaptadas aos alunos. Como podemos constatar através da afirmação de PRJ

“ Se houvesse mais apoio por parte da educação especial e dos técnicos eu estaria mais livre para fazer um trabalho melhor.” (Entrevista com PRJ)

E de facto a literatura aponta a importância do apoio e envolvimento de outros técnicos no processo de desenvolvimento das capacidades de aprendizagem. Rodrigues (2007) referindo Hegarty (2006, citado em Rodrigues, 2006) sustenta que promover a inclusão através da educação básica para todos, além de ser o cumprimento de um direito inalienável da pessoa humana, é investir no desenvolvimento social e económico. No entanto, como refere Souza (2005), a existência de recursos humanos especializados não pode nem deve servir de desculpa para fugir às responsabilidades pedagógicas do docente titular da turma, no sentido de transferir essas responsabilidades para os

técnicos especializados ou técnicos operacionais uma responsabilidade que não é a deles. Com efeito, os alunos embora necessitem de cuidados especiais, ao nível das terapias, da higiene, da alimentação, entre outros, necessitam, também, ser estimulados a participar e ser incluídos nas actividades pedagógicas tanto dentro como fora da sala de aula (Souza, 2005), uma vez que, tanto estas crianças com PC como as “ditas normais” fazem parte da sociedade e da comunidade educativa das nossas escolas.

Não obstante todas as dificuldades, receios e medos, é de referir o grande impacto que esta experiência teve a nível do desenvolvimento profissional dos professores. Com efeito, os professores fizeram referência ao facto destas crianças terem tido um grande impacto na sua experiência profissional, tal como se pode observar nos excertos apresentados em baixo.

“Espectacular porque ao ter um aluno com esta problemática na minha sala... isso permite-me...conhecer a criança e consigo “viver” o dia-a-dia da criança,... e isso permite-me ter uma visão completamente diferente sobre a PC.” (Entrevista com PRE)

“...tem sido uma experiência muito enriquecedora. É um trabalho diferente mas bom.” (Entrevista com PRG)

“Como é que foi, foi boa, diferente. Aprendi muitas coisas. Saber lidar com eles, trabalhar...achei piada a relação da turma e a integração que eles fazem, e ajudam bastante as crianças com NEE,... Tipo quererem ajudar, e são muito meigos. Os mais terríveis, são aqueles que depois estão sempre prontos para ajudar e são sempre os mais meigos...por acaso...isso fez-me abrir assim os olhos nesse sentido.” (Entrevista com PRH)

“Foi boa. Aprendi imenso e senti a necessidade de criar estratégias para aplicar no dia-a-dia durante as aulas. O respeito! Porque eles aprendem a respeitá-la e ela também aprende a respeitá-los.” (Entrevista com PRJ)

“para mim...alegria em puder trabalhar com eles e também uma grande satisfação. É muito gratificante puder celebrar as pequenas, mas grandes vitórias destas crianças.” (Entrevista com PRA)

Não só a experiência de trabalhar com alunos com PC foi vivida como uma experiência afectivo-emocional única, como também lhes abriu portas para explorar novos caminhos e práticas pedagógicas, tal como evidencia um dos professores.

“...é diferente de trabalhar com os alunos ditos normais. É um trabalho que acaba por ser ainda mais individualizado do que com os outros.” (Entrevista com PRF)

Quando questionados sobre que atitudes e percepções tem em relação à forma como experienciam ter um aluno com PC na sala de aula, nove dos dez elementos, experiência de forma positiva, mencionando mesmo tratar-se de uma experiência boa, gratificante e muito prazerosa, embora seis destes tenham referido ter tido e sentido algumas dificuldades como podemos observar.

“Olha...foi bom...muito gratificante mas.... muito complicado..., pois passámos por algumas situações um pouco complicadas. É que ter estas crianças na escola e na sala nem sempre é fácil,...” (Entrevista com PRA)

“Foi e é uma experiência única, pois cada aluno apresenta as suas características individuais e os seus desafios. É para mim muito enriquecedor trabalhar diariamente com estas crianças.” (Entrevista com PRC)

“Foi e tem sido muito bom,...é diferente de trabalhar com os alunos ditos normais. É um trabalho que acaba por ser ainda mais individualizado do que com os outros. Eu acho que, no início pode-se tornar um bocadinho complicado.” (Entrevista com PRF)

Ao nível das relações pessoais, sete dos professores diz ter uma boa relação com todos os seus alunos (com e sem PC) assim como, os alunos entre si, como nos relatam os seguintes professores:

“...tinham uma boa relação com todos os colegas e os colegas gostavam imenso delas. Eram tipo a coqueluche, as protegidas lá da sala.” (Entrevista com PRJ)

“Dos professores e dos funcionários...acho que tem uma boa relação. Tem uma boa relação porque...acho que as pessoas também já vão tendo alguma formação, já vão percebendo melhor como é que os miúdos funcionam, e...quando os alunos tem algum tipo de reacção já sabem que essa reacção está associada ao problema...faz parte da atitude comportamental que faz parte do quadro...e estão sensibilizadas para trabalhar com elas.” (Entrevista com PRI)

“...os auxiliares, nós os professores...bem. Acolhem-nos bem. Tem uma grande necessidade de os proteger muito. Estão sempre muito atentos, vigilantes ao que eles estão a fazer. Preocupam-se bastante e estão muito atentos.” (Entrevista com PRB)

Embora, na opinião da maior parte dos professores, estes achem que tanto os auxiliares como eles próprios por vezes, são demasiado protectores. Segundo Fontes (2008), a super protecção nem sempre é boa, pois inibe o desenvolvimento harmonioso do indivíduo, para além de que pode vir a tornar-se num factor de exclusão por parte de algum aluno, que se sinta preterido pelo professor comparativamente ao colega com PC (Mazzillo, 2003, citado em Souza, 2005). No entanto, tal facto não foi detectado ou referido por nenhum dos docentes durante as entrevistas. Apenas enunciaram ter a percepção de que tanto os alunos com PC como os “ditos normais” revelam atitudes e comportamentos positivos, inclusivos uns em relação aos outros, tal como é evidenciado nos seguintes exemplos.

“ah,por vezes a chamada de atenção,.....o facto de alguns nos tentarem testar por vezes, são muito participativos. São muito afectuosas...pode não ser pelo beijinho mas, pelo olhar....são conquistadoras. ...uma boa relação com os colegas. Os colegas estão sempre de volta deles...a passear as cadeirinhas....espírito de entreaajuda acima de tudo.” (Entrevista com PRH)

“De um modo geral e dependendo do problema eles acabam por se integrar e até porque os colegas não fazem discriminação negativa. Quando há discriminação, ela é positiva porque a intenção é a de ajudar o colega porque tem mais dificuldade não é pelo problema. Não há felizmente ainda uma discriminação xenófoba. Ainda não dei por nada nos meus alunos, ainda de bem.” (Entrevista com PRI)

Por último é de referir que seis professores referiram o impacto positivo que estes alunos tiveram a nível dos outros alunos e do seu próprio desenvolvimento interpessoal, tal como revela os exemplos seguintes.

“...uma boa relação com os colegas. Os colegas estão sempre de volta deles...a passear as cadeirinhas.... espírito de entreaajuda acima de tudo.achei piada a relação da turma e a integração que eles fazem, e ajudam bastante as crianças com NEE,.... tipo a partilha, a solidariedade, mesmo aqueles miúdos que são mais traquinas, mais indisciplinados, tu comesças a ver uma vertente boa neles. Tipo, quererem ajudar, e são muito meigos. Também há uma entreaajuda com estas crianças, uma aproximação, as pessoas são mais afáveis, mais atentas....” (Entrevista com PRH).

“...eles tem uma força e uma presença de espírito dentro da sala de aula ...maior do que muitos e isso é uma lição...porque nós queixamo-nos por vezes de coisas

que...o que este miúdo quer é aprender e batalhar no dia-a-dia. E isso é o que nós aprendemos com eles são...é essa a lição de vida que nós levamos. São das coisas mais importantes que nós tiramos, que nós aprendemos com eles. É muito gratificante...eu acho!” (Entrevista com PRI)

Estes sentimentos de satisfação e afectividade podem servir de estímulo para o professor e para o aluno que se sente acolhido, acarinhado, integrado. No entanto, quando em exagero, o afecto pode-se transformar em superprotecção, como consequência do tratamento demasiado diferenciado. E, isto pode vir a reflectir-se em baixas expectativas do professor em relação às aprendizagens e cumprimento de tarefas /actividades do aluno, na turma, comparativamente aos restantes alunos (Sousa, 2005).

A maior parte dos professores refere, pois, satisfação, a par de medo inicial. Mas satisfação depois de superados os receios iniciais. Alguns professores referem ter sentido pena, num primeiro contacto com os seus alunos com PC. Segundo palavras de PRA,

“E quando tu... lidas pela primeira vez com estas crianças, o primeiro sentimento que tu tens é de pena,Eu acho, que a pena trava-nos, é um travão na nossa vida e... pena a mim não me permitiu avançar. Mas quando eu substitui a pena por alguma vontade de avançar...passas a lidar com estas crianças (como eu já referi à pouco) como se eles fossem a tua turma do regular...” (Entrevista com PRA).

Segundo Sousa (2005), este sentimento de pena reflecte uma certeza de fracasso a que estes alunos estão, supostamente, condenados. Estes sentimentos, de acordo com o mesmo autor, inibem os docentes na procura de novas estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades e capacidades do aluno de modo a promover a aquisição de novos conhecimentos no processo de ensino aprendizagem, pois eles ficam focados nas dificuldades, nem sempre reais, dos seus alunos com PC.

5.2. Conhecimento dos Professores sobre a Problemática PC

Constatámos que, a maioria dos professores que fizeram parte do nosso estudo revelaram ter apenas algumas ideias muito vagas sobre o que é a PC. As percepções que revelaram prendem-se com definições do senso comum, sem demonstrar um conhecimento fundamentado, por vezes com muitas dúvidas ou incertezas, como refere um dos professores.

“Não sei muito bem mas...penso que é uma anomalia no cérebro. Não??? Não sei.” (Entrevista com PRB)

As respostas dos professores sugerem que entre estes ainda persiste a ideia generalizada de que, quem tem PC não aprende. É necessário ter em atenção este ponto, de acordo com Souza (2005), pois a falta de conhecimento fundamentado, como a maioria dos professores revelou ter (nove professores) sobre esta lesão neurológica, pode levar ao desenvolvimento de percepções erradas e inadequadas sobre o que é na realidade a PC, que podem acabar por ser reforçadas e copiadas por outros professores da escola e/ou de outras escolas. Ao serem copiadas, estas percepções criam um ciclo vicioso, que leva a ideias e crenças falsas de que todos sabem o que é a PC, reforçando os mitos, receios, medos e dificuldades. Um dos mitos revelados por alguns dos professores é o de que as crianças com PC não aprendem porque, como alguns professores explicaram nas suas entrevistas, estas crianças “têm o cérebro parado” (Entrevista com PRJ). Ou como refere o PRD, “A PC é um bloqueio não é? É um bloqueio de certos hemisférios...relativamente não só em relação à aprendizagem, mas também da motricidade, da fala...” e o PRF, “Penso que é uma parte do cérebro que ficou por se desenvolver...não desenvolve. Que foi afectada por algum elemento ou à nascença, ou durante a gravidez...é isso que eu penso.”

Esta falta de conhecimento prende-se directamente com a falta de formação como nos referem sete dos professores ao afirmarem que sentiram “...falta de formação no ensino especial...essencialmente é isso. É a falta de formação que nós não temos.” (Entrevista com PRD) ou segundo palavras de um outro professor,

“...saber mais sobre a problemática deles...a formação que é muito importante, e cheguei à conclusão que tendo alunos com NEE, vi que era importante...senti

muita dificuldade e é muito importante fazer essa formação.” (Entrevista com PRH)

Por alguns sentirem esta necessidade, é que dois dos nossos professores, recorreram a acções de formação ou procuraram fazer especializações em educação especial, que lhes permitisse desenvolver um trabalho com maior qualidade, e que fosse de encontro às necessidades dos alunos com PC, e que a maioria dos docentes (sete docentes) foi procurar essa informação na *internet* ou em livros. Só dois dos docentes não fizeram qualquer pesquisa ou busca de informação, visto não terem sentido qualquer necessidade a esse nível, como é o caso do PRD, ou não terem sentido qualquer interesse em obter informação ou formação em NEE, como refere o PRB: “Sabes nunca me predispos a estudar este tema”.

A atitude destes dois docentes remete-nos para a falta ou ausência de interesse que estes têm em adquirir novos conhecimentos e em acompanhar a evolução do ensino em Portugal. Não querem saber, não lhes interessa, nem vêem qualquer vantagem, uma vez que, estão no ensino há mais de vinte anos e acham que esse é um trabalho que não lhes compete a eles, mas sim aos professores de educação especial. A eles, interessa-lhes apenas que os alunos aprendam o que está no currículo. Este tipo de pensamento e de atitudes remete-nos para uma postura de integração, em que havia dois tipos de escola – regular e especial, com dois tipos de professores, no ensino regular e no ensino especial com formação especializada com o dever de atender os alunos com NEE (Correia, 2003). Claramente estes professores são contra a inclusão, logo não acham que é seu dever ensinar estes alunos e logo há como que um sentido de desresponsabilização (César, 2003, citado em Rodrigues, 2003). Segundo Costa (1996) e Silva (2000), cada vez mais o professor tem que estar informado e tem de saber dar resposta aos desafios que a profissão de docente exige. Ser professor, não é apenas e só ensinar aos alunos aquilo que está no currículo, mas sim, preparar os alunos para a vida e para o futuro. Esta é uma preocupação que apenas o PRC diz ter ao se mostrar preocupado com a “...transição para a vida activa e depois no pós-escolar.”

Ao contrário dos outros dois, seis dos entrevistados, por sentirem falta de conhecimento, foram à procura de formação e informação para poder dar resposta às necessidades dos seus alunos. Essencialmente procuravam compreender melhor a problemática para

desenvolverem estratégias mais adequadas aos alunos, tal como é saliente no seguinte exemplo:

“... senti interesse e fui fazer o curso de TSEER [Técnico Superior de Educação Especial e Reabilitação]” (Entrevista com PRA).

E do PRI quando diz querer:

“...saber quais são os problemas, as causas... ou como é que eu dentro da sala de aula posso ajudar e tentar minimizar as dificuldades destes alunos. Como é que eu posso trabalhar e criar estratégias para que eles aprendam.” (Entrevista com PRI)

O que motiva estes professores a procurar informação e a adquirir mais conhecimento sobre a problemática, são necessidades de natureza profissional, tal como poder desenvolver um trabalho de qualidade com os alunos. Opinião contrária, têm os professores PRB e PRD, que afirmam já ter “demasiado tempo de serviço” e como estão “quase na reforma não tem necessidade” em se informar uma vez que, a “prática” pedagógica que tem é-lhes mais do que “suficiente” para fazer face a algum obstáculo com que se venham a deparar dentro ou fora da sala de aula. E quando isso não lhes é possível, segundo estes, os alunos “são encaminhados para a educação especial” onde a equipa de técnicos e professores em conjunto desenvolverão estratégias adequadas às necessidades dos alunos com PC ou outras NEE.

“Não preciso de saber, porque isso é da competência da EE. A equipa e os técnicos da EE estão na escola para trabalhar e articular connosco....esse conhecimento é deles...”(Entrevista com PRB)

Uma outra perspectiva diz respeito ao conhecimento que os professores têm dos processos dos seus alunos com PC. Os professores do nosso estudo não conhecem o diagnóstico médico dos alunos com PC, embora essa informação lhes seja facilitada, pois está no processo de cada aluno. No entanto, os professores não o lêem, como nos é referido por nove dos dez professores e que demonstramos com o exemplo da citação:

“Sim, está nos processos. Mas, nunca li...não acho muito importante. Basta saber o que é que ele tem, o resto é da EE.” (Entrevista com PRC)

Apenas um dos professores referiu não ter acesso a este tipo de informação na sua escola. Este dado parece-nos ter a maior importância, por sabermos que o diagnóstico médico pode modificar os resultados que os professores esperam. É preciso ter em atenção este factor, pois a falta de conhecimento sobre esta lesão neurológica, tal como nos refere Souza (2005) *“induz em percepções erradas e inadequadas”* (p. 83) sobre o que é a PC, e pode induzir em erro em relação ao nível de aprendizagem destes alunos. Outro factor importante é que *“a PC não se manifesta, em todas as pessoas do mesmo modo”*, mas sim com *“diferentes graus de gravidade, de incapacidade e da perda de potenciais cognitivos”* (Souza, 2005, p.84). Cada caso é um caso como nos referem vários autores (Goffman, 1988, citado em Souza, 2005; Monteiro, 2000), sendo que este dado reforça a importância do conhecimento dos professores sobre as características que os alunos com PC apresentam. A falta de conhecimento do diagnóstico do aluno com PC, a par da falta de experiência profissional e de formação, pode causar um prejuízo ao aluno que, mediante esta percepção, tem a sua participação, provavelmente, condicionada ou até mesmo excluída de algumas ou da maioria das actividades em que a turma participa (Souza, 2005).

Quando questionados sobre as causas que levam à PC, verificamos que apenas quatro professores demonstram ter algum conhecimento sobre alguns dos factores de risco, muito embora alguns demonstrem pouca convicção nas suas afirmações e revelem informações pouco consistentes. Segundo Monteiro (2000) e Souza (2005), é frequente haver um melhor conhecimento sobre os factores de risco e causas associadas à PC, tal como parece revelar o PRA.

“...existe diferentes causas na fase pré-natal, é através de infecções como é o caso da rubéola, o uso de drogas, álcool, alterações cardíacas...etc. Na fase peri-natal, é através da anóxia que penso ser a mais comum e também não sei se haverá outras mas só tenho mesmo conhecimento desta e na pós – natal, a partir de traumatismos, meningites, convulsões, acidentes e mais...olha não me recordo, mas...julgo que estas são as grandes causas.” (Entrevista com PRA)

No entanto, a par dos professores que revelam melhores conhecimentos a este nível, há a referir que seis professores revelam total desconhecimento e ideias erróneas sobre as causas da PC, como podemos observar no seguinte excerto.

“O que é que causa a PC? Sei lá.....são coágulos...talvez coágulos na criança na fase de formação da criança, doenças congénitas...penso que seja isso não sei.” (Entrevista com PRD)

Quanto às deficiências associadas, verificámos que os mesmos quatro professores (que revelaram ter algumas noções sobre as causas) responderam tratar-se de uma deficiência mental por vezes acompanhada de problemas na comunicação e linguagem,

“...penso que é uma disfunção no cérebro (deficiência mental) que impede a criança de realizar as actividades que nós consideramos normais e de falar por vezes.” (Entrevista com PRE)

“A nível motor, a nível de.... fonológicos mas de resto a maioria a nível intelectual tem um bom funcionamento. Não diria bem este termo mas,...a nível intelectual tenho a ideia que eles até....tem uma funcionalidade boa, com as suas limitações a grande maioria. A maioria sim, sim...” (Entrevista com PRH)

Os restantes professores fizeram referência apenas à condição motora.

“Normalmente a parte motora do que conheço é sempre afectada. Penso que na maioria dos casos.....pelo menos do que conheço.” (Entrevista com PRC)

5.3. Atitudes e Percepções dos Professores sobre a PC em Geral

Tal como já foi referido, estes professores viveram de uma forma muito positiva a experiência de ter na sua sala de aula alunos com PC, muito embora alguns relatem os medos e receios que tiveram no início, bem como as dificuldades sentidas. Para além das dificuldades que alguns mencionam ter sentido, três professores sentiram ter falta de formação em educação especial por não terem conhecimentos suficientes para dar resposta às necessidades do aluno como refere PRG, “Se nos falta a base, que é conhecer o problema como é que nós depois podemos actuar?”

Com o modelo inclusivo preconiza-se que os programas educativos sejam centrados na gestão flexível do currículo, mediante a introdução de adaptações capazes de assegurar o acesso e o domínio dos conteúdos, contemplando para o efeito a

utilização de equipamentos e materiais adequados, bem como o desenvolvimento de diferentes abordagens de ensino, diferentes passos nas aprendizagens e diferentes níveis de realização (Lima-Rodrigues et al., 2007).

Três dos docentes referiram ter logo desde o início expectativas positivas quanto à inclusão dos alunos com PC, pois acreditam “que alguns alunos também aprendem. Mais devagar mas, aprendem ...ao seu ritmo, aprendem” (Entrevista com PRI). Essa deve ser uma ideia central, segundo Correia (2003), da inclusão, a ideia de *que “todos os alunos são capazes de aprender e de contribuir para a sociedade onde são inseridos”*(p.10). No entanto, os mesmos referem também ter baixas expectativas em relação às aprendizagens dos alunos com PC e, que por isso, não investem tanto neles como nos outros alunos sem NEE. Este aspecto de ideias pré-concebidas condicionadoras das experiências dos alunos, foi já salientado por Freitas (2006, citado em Rodrigues, 2006), quando refere que,

“a formação dos docentes como os próprios docentes não trabalham tais questões e acabam por reforçar os estereótipos ao tomar como referência o “aluno-padrão” idealizado. Em consequência disso, muitos professores que ingressam na profissão com essas visões estereotipadas levam bastante tempo a desfazê-las. Outros não as superam nunca, realizando uma prática que acaba por contribuir para a produção do enorme contingente de excluídos da escola. (p.170)

A formação do pessoal docente é importante, segundo Lima-Rodrigues e colaboradores (2007), mas não é suficiente, pois mesmo os métodos pedagogicamente mais avançados podem correr o risco de ineficácia quando, na melhor das hipóteses, os professores encaram alguns alunos como limitados e com necessidades de recuperação ou, na pior das hipóteses, como “deficientes” e sem possibilidades de recuperação. Como reconhece Ainscow (1998), *“a valorização profissional pode facilitar melhorias no ensino para todos os alunos, mas só quando começa a invadir a cultura mais profunda de determinada escola”* (p.35). Daí a importância na mudança de atitudes, que leve a entender os alunos com dificuldades como potencialmente activos e capazes, encarando-os com respeito. Na orientação inclusiva, os alunos são encarados como sujeitos no processo educativo e os problemas surgidos nas escolas vistos como oportunidades de aprendizagem (Lima-Rodrigues et al., 2007).

O mesmo se reflecte na restante comunidade educativa de um modo geral (auxiliares, pais de outros alunos, entre outros) ao demonstrarem ter atitudes positivas para com os alunos com PC. Conforme, se pode aferir pelas respostas dos entrevistados, a maioria dos professores (oito docentes), menciona observar nos outros elementos da comunidade escolar, atitudes de convivência saudáveis, respeito, amizade, aceitação, entre outras. Estas são algumas das atitudes referidas por oito dos docentes que fazem parte do nosso estudo.

“aceitar o outro sem olhar ao que ele traz consigo ou ao que tem, mas ao que ele é enquanto ser humano... Porque ao fim ao cabo todos nós somos diferentes mas como a velha frase diz, todos diferentes e todos iguais. É muito importante socializar, viver e conviver com outras pessoas outras culturas, outras realidades senão a nossa...”(Entrevista com PRI)

Ao nível da aprendizagem as percepções e atitudes dos professores são de que os alunos com PC não aprendem ou fazem “uma aprendizagem lenta, e limitada...” com comprometimento mental e cognitivo, como nos referem dois dos professores (PRD e PRF) que têm essa opinião. Nas entrevistas estes dois docentes referem que o aluno com PC não apresenta capacidades para aprender, em virtude do atraso mental e das deficiências associadas que tem. Esta ideia não pode ser generalizada a todas as crianças com PC, uma vez que, pelo facto de ter PC nem sempre implica comprometimento cognitivo e, logo, não compromete a aprendizagem destas pessoas na maior parte dos casos (Andrada, 2000). No entanto, compreendemos o porquê destes professores pensarem assim, uma vez que, um deles tem na sua turma um aluno com PC grau III, um dos mais graves, com comprometimento cognitivo e motor bastante acentuado e o outro com um aluno com PC grau IV, o mais grave de todos. Este aluno tem um nível de incapacidade de cerca de 98%, atribuído pela junta médica (dado retirado do processo do aluno). É uma criança com graves problemas, tem um comprometimento cognitivo severo, não fala ou comunica, não vê, ouve muito pouco (acuidade auditiva muito reduzida), não tem mobilidade – apenas tem pequenos movimentos da cabeça – não controla os esfíncteres e em termos de alimentação, só faz a deglutição dos alimentos através da introdução de alimentos com seringa na boca. É uma criança completamente dependente do adulto. Dado a gravidade dos casos e a sua complexidade, estes alunos encontram-se a frequentar a UAAM do 1º ciclo de ensino básico, onde têm os mais diferentes apoios por parte dos docentes de educação especial

e dos técnicos das diferentes especialidades, sempre que possível em articulação com os docentes das turmas onde estes alunos pertencem.

No entanto, o pensamento destes dois professores não é partilhado por todos os docentes do nosso estudo. Cerca de cinco professores como PRE, acreditam, que os alunos com PC possuem capacidade para aprender tal como as pessoas “ditas normais”. Por outras palavras, como já explicámos anteriormente, o facto de uma pessoa ter PC não significa que a nível cognitivo não esteja ou seja funcional intelectualmente. Muito pelo contrário, a incapacidade motora não influencia a dimensão cognitiva; se a sua capacidade cognitiva não estiver comprometida o indivíduo com PC, em termos intelectuais, funciona tal como qualquer outra pessoa sem PC (Andrada, 2000; Monteiro, 2000). Nesse sentido, parece que os professores PRD e PRF, com base na sua experiência com os seus alunos, com comprometimento cognitivo severo, desenvolveram uma ideia errónea, porque generalizada, sobre a PC. Tratando-se de docentes que têm na sua turma os dois casos mais graves de PC, seria importante um trabalho com os professores, nomeadamente no sentido de desconstruir algumas crenças generalizadas que vieram a desenvolver com base na sua experiência. Para além disso, ao desenvolverem estas crenças erróneas, com base na sua experiência presente, estes professores poderão, no futuro, perante alunos com PC, mas sem comprometimento cognitivo severo, desenvolver práticas em consonância com as suas crenças, originando situações de participação reduzida e limitada ou levando mesmo à exclusão de tais alunos das actividades desenvolvidas pelos restantes alunos da turma que não têm PC. Estes aspectos vêm fazer ressaltar, a este nível, a importância do trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e os docentes de educação especial.

Outros professores têm, no entanto, percepções distintas acerca da aprendizagem destes alunos, quando não há comprometimento cognitivo. De acordo com o PRE, “o indivíduo com PC aprende tal como aprende o indivíduo sem PC”. Estes professores realçam, no entanto, a importância dos apoios técnicos e físicos, a existência de diferentes tipos e ritmos de aprendizagem que necessitam ser respeitados no contexto da turma e no modo de organizar o processo de ensino-aprendizagem.

“Dependendo do grau de deficiência que o aluno apresenta e das estratégias e apoios que lhe são prestados ao nível das ajudas técnicas, da sua capacidade de aprendizagem...pode ser igual a qualquer outro aluno. Embora na maioria das vezes mais lenta mas....quando trabalhamos com eles e nos dedicamos a eles ao

seu ritmo vão lá. Igual ao de todos os outros colegas, com as suas limitações ...mas vão lá!” (Entrevista com PRA)

“Porque a criança com PC...e por ter PC, não significa que não aprenda. Eles aprendem só...que ao seu ritmo. Alguns até são muito inteligentes.” (Entrevista com PRG)

“...eu acho que é uma aprendizagem diferenteeles são diferentes... aprendem mas aprendem dentro do ritmo deles...”(Entrevista com PRI)

“No caso de uma PC só PC, a aprendizagem deste aluno tem que ser promovida se não houver comprometimento cognitivo, se o aluno não tiver problemas, acho que a aprendizagem deve de ser desenvolvida em termos de currículo igual mas, com as devidas adaptações não curriculares e sim físicas ao aluno. Ou seja, do tempo da prova, o tipo de prova, teclado adaptado, cadeira de rodas, ou, adaptações em termos físicos. Agora quando há comprometimento cognitivo temos é que sempre que necessário fazer adaptações curriculares e...o facto de ter PC não compromete a aprendizagem do aluno. Ele pode ter um percurso curricular e escolar igual aos outros desde que cognitivamente ele seja capaz de acompanhar....e eu acho que isso não está associado de imediato à paralisia.” (Entrevista com PRE)

5.4. Perspectivas dos Professores em Relação à Inclusão

Neste quarto ponto vamos tentar compreender quais as concepções dos professores sobre a inclusão de alunos com PC no meio escolar. Procuramos saber o que é que estes professores pensam, como é que percebem, sentem e vivenciam a inclusão, que dificuldades é que têm e o que fazem para as ultrapassar, como é que resolvem, que práticas e estratégias é que criam e desenvolvem para fazer face às situações que surgem na sua prática docente, tanto dentro como fora da sala de aula.

Segundo Lima-Rodrigues e colaboradores (2007), a educação inclusiva não pretende que a educação baixe o seu nível e passe a ser um conjunto de banalidades que não exigem um verdadeiro e determinado empenhamento do aluno na aprendizagem. A educação não é eliminar barreiras à aprendizagem, é o processo de acompanhar o estudante quando for preciso para ele poder ultrapassar as barreiras que a aprendizagem lhe coloca.

Quase todos os professores (oito professores) acreditam na inclusão de alunos com PC ou outras NEE na escola básica do ensino regular. Para estes professores a inclusão

destes alunos é da maior importância, como defende PRB quando afirma ver “todas” as vantagens em ter todo o tipo de alunos a frequentar as nossas escolas:

“Todas. Primeiro, eles com PC ou outras deficiências fazem parte da nossa sociedade, depois, à que saber lidar com a diferença...é muito importante as nossas sociedades estarem preparadas para viver e conviver com a deficiência. Temos que aprender a aceitar o outro sem olhar ao que ele traz consigo ou ao que tem, mas ao que ele é enquanto ser humano o resto são “apêndices”.”
(Entrevista com PRB)

Nas palavras deste docente a sociedade é constituída por um conjunto de sujeitos diferentes uns dos outros. E cada um desses sujeitos é diferente do outro, e tem a sua importância e o seu papel na sociedade. De acordo com PRB, temos que olhar para o sujeito como um todo e não apenas pela deficiência que ela possui. Ainda, segundo PRB, “não podemos excluir” um sujeito só porque não é como o outro. Cada um é como cada qual e é tão importante o sujeito com deficiência como o que não a tem, pois cada um tem o seu papel na sociedade e é tão importante como qualquer outro.

Embora alguns dos professores, como PRC, acreditem e defendam a inclusão destes alunos, mostram-se um pouco cépticos e descontentes com o que vêem nas suas escolas, nomeadamente a resistência do professor do ensino regular em aceitar as crianças na sua turma, tal como explica PRB.

“ainda hoje, quando estas crianças nos chegam à escola ninguém quer ficar com elas na sala, a solução é tentar a todo o custo que elas vão para uma UAAM e que fiquem por lá a maior parte do tempo”.

Ou ainda, como nos enuncia PRC ao afirmar que ainda,

“...há um caminho longo....que cada vez está mais difícil de atingir. Se não houvesse tanta politiquice talvez...assim é complicado. Tem de haver uma mudança de mentalidades dentro das escolas e até mesmo no próprio ministério da educação. Pois não é possível fazer inclusão sem se ter as condições necessárias para receber estes alunos na escola. A escola não pode ser vista como um depósito de crianças. Mas sim como um local onde se ensina e se aprende a ser pessoa, a saber fazer, a saber ser e mais. Não se pode só pensar em economizar na formação e gastar no que não interessa. E para que se faça a inclusão é necessário investir para criar e ter condições para aprender.”
(Entrevista com PRC)

PRH também acredita e acha muito importante que os alunos com NEE, seja com PC ou outras patologias ou deficiências, estejam incluídos nas escolas com as devidas condições e que não só frequentem o espaço da escola, como por exemplo as UAAM, como também, estejam nas turmas do ensino regular o maior tempo possível. Segundo Souza (2005), esta é a política educativa que todos os professores deveriam de seguir e trabalhar nesse sentido. Citando Nogueira (2009),

“a inclusão de todos os alunos nas escolas de Ensino Regular é um direito de todos e qualquer cidadão, devendo estas adequarem-se às características dos alunos que a compõem, para que exista igualdade de oportunidades. Só assim poderemos falar de uma escola inclusiva.” (p.44)

Não só é fundamental que tanto os professores como as escolas estejam devidamente preparados para receber e acolher estes e outros alunos com NEE, como também, é importante promover a sua inclusão (Lima-Rodrigues et al., 2007), porque, ao incluirmos o aluno com NEE a estar na sua sala, com a sua turma, não só estamos a fomentar a partilha de saberes e de experiências entre os alunos como também com o professor como nos refere Nogueira, (2009),

“Uma escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos em salas de aula regulares, o que quer dizer que todos os alunos recebem oportunidades educacionais adequadas às suas capacidades e necessidades, e recebem todo o apoio para que possam alcançar o sucesso nas principais actividades.” (p. 44)

Uma vez que, tal como o professor PRE nos disse, “a aprendizagem é recíproca. ... as duas partes aprendem”. Contudo, ainda há, alguns docentes que se mostram completamente descrentes em relação à inclusão de alunos com NEE no ensino regular. (Lima-Rodrigues et al., 2007; Nogueira, 2009) Também entre alguns dos participantes surge esta situação. É a posição de PRD, referindo não acreditar na inclusão de alunos com NEE na escola do regular pois segundo palavras suas “... não acredita que os alunos devem estar com os alunos com NEE,...”. Este docente, no seu entender, considera que os alunos com NEE devem estar com alunos como eles, uma vez que, não

acredita que estes sejam capazes de aprender o que está no currículo como as outras e com as outras crianças.

De acordo com alguns estudos publicados recentemente (Silva, 2008), a base da formação do docente é determinante no modo como o professor, ao longo do seu percurso profissional, encara e desenvolve a actividade de docente. Este facto podemos constatar através das palavras da docente que mantém uma posição contra a inclusão. Com efeito, o facto desta docente (PRD) ser contra a inclusão parece estar associado às experiências que teve ao longo da sua actividade profissional, e de ter uma formação diferente da dos outros. Como a mesma nos refere (no ponto anterior, sobre a necessidade de conhecimento), “nunca se dispôs” a adquirir conhecimento nesta área; não sente “necessidade, motivação ou interesse” em se actualizar, informar, esclarecer e adaptar aos desafios da escola dos nossos dias. (Entrevista com PRD) Ainda de acordo com as suas palavras (Entrevista com PRD) “não tenho necessidade de formação”, tem “muitos anos” de prática pedagógica (“a dar aulas à mais de vinte anos, quase trinta”). Para esta docente este factor é suficiente, não necessita de mais nada, a prática e experiência profissional que tem e que adquiriu ao longo da sua carreira bastam-lhe. Para ela “os professores de EE é que tem conhecimentos” e devem de trabalhar com os alunos com NEE. Este tipo de atitudes, cria alguns problemas e constrangimentos na inclusão de alunos com NEE na escola do ensino regular. Segundo Rodrigues (2006), ainda existem alguns constrangimentos que dificultam o processo de ensino-aprendizagem e de inclusão, em particular, é perceptível a persistência de barreiras atitudinais detectadas nas contradições dos discursos dos diferentes intervenientes. Ainda que concordem com a inclusão, a maior parte dos professores refere a importância de se capacitar as escolas com condições para responderem adequadamente às necessidades dos alunos, promovendo a sua inclusão bem sucedida, tal como explica PRG.

“oh, pá!...eu concordo e não concordo. Concordo se existirem meios na sala de aula, se o professor estiver...se tiver formação para. Não concordo, se for para estar uma criança ali de corpo presente. Isto porque cada vez mais se defende a inclusão. Só que, a realidade é outra. E sem condições, não é possível fazer-se inclusão. Antes pelo contrário.” (Entrevista com PRG)

Quanto aos comportamentos e acções para a inclusão bem sucedida, alguns professores referem o diálogo com os outros, tal como explica PRB.

“Dialogar com as pessoas tentar fazer com que elas entendam o porquê é que é fundamental estarem nas escolas e não, institucionalizadas e, porque é que mostrar-lhes que a ideia que tem está incorrecta.” (Entrevista com PRB)

Para além do diálogo, os professores mencionam a necessidade de se mudar mentalidades, trabalhar relações entre alunos com e sem PC e adequar o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Stainback (1999, citado em Sousa, 2007), quando os alunos entre eles interagem com facilidade e quando o docente tem o mesmo tipo de atitude, age de forma inclusiva e lhes transmite isso, os alunos, acabam por também eles terem “atitudes inclusivas” uns com os outros, sem olharem para a diferença pela diferença mas sim, aprendendo a olhá-la com naturalidade e aceitar que a diferença existe e faz parte das nossas vidas e da sociedade em que vivemos. Segundo PRC para “além do diálogo com os alunos e professores, a atitude inclusiva mais importante” para ele, que pratica diariamente com os seus alunos e restante comunidade educativa é ter na sua “sala uma criança com PC” e “incluir-la em todas as actividades” desenvolvidas pela turma. Segundo este, só assim é que é possível praticar a inclusão.

“As pessoas têm que mudar a sua maneira de ver e de pensar na inclusão..., tem que se actualizar e adaptar à evolução, mudanças e necessidades da sociedade.” (Entrevista com PRC).

Assim, como diz PRG, “Recebê-los na sala de aula sem fazer distinção ... não só é um dever como também uma obrigação.” E para que isso seja possível e feito com o intuito de desenvolver um trabalho com qualidade e a pensar no bem-estar e na formação/educação dos alunos PRG foi informar-se. Depois, de se ter dotado de algum conhecimento, este professor pôs em prática aquilo que aprendera na formação “... dentro da sala de aula criando estratégias diferentes, metodologias diferentes”.

Também outros docentes salientam que, para além de incluir os alunos com PC ou outras NEE na escola e nas suas salas de aula, adquirir conhecimento para melhor responder às necessidades dos alunos, é essencial aceitar a diferença. Apenas um docente (PRE) referiu não ser favorável à inclusão de alunos com PC, uma vez que, se sente “condicionado”, pois segundo as suas palavras a falta formação/conhecimento, de recurso humanos, físicos e materiais condicionam o seu

“trabalho enquanto docente do ensino regularnão tenho conhecimento e meios suficientes (físicos e humanos) para dar uma resposta educativa adequada à minha aluna e às necessidades que ela tem (que são muitas!!!). São necessárias muitas coisas que não tenho. Tais como, mais técnicos, apoios, outro tipo de recursos...tanta coisa!” (Entrevista com PRE)

No entanto, refere que tem consciência de que é importante ter atitudes inclusivas, uma vez que, a inclusão é necessária nas escolas mas, para isso também é necessário “...criar escolas com condições de acessibilidade e criar escolas com espaços e materiais adequados a estes miúdos”, pois só assim, com as devidas condições é que segundo este “é possível nos aproximarmos da plena inclusão”.

Quando questionámos os professores sobre se tinham algum tipo de práticas que promovesse a inclusão, como é que o faziam e quais eram, sete dos entrevistados respondeu promover a “convivência”, oito professores o trabalho diferenciado, diferenciação pedagógica e adaptação de conteúdos e actividades ao aluno. Apenas um professor (PRB) diz não fazer nada para acolher e fomentar a inclusão com os seus alunos na escola. Não acredita na inclusão e por isso nada faz com os seus alunos para a fomentar. No entanto, este professor mostra-se bastante crítico quanto ao trabalho que observa fazer na escola, mencionando que:

“A inclusão muitas vezes é feita pela exclusão. Porque na maioria das vezes estes alunos como dão um pouco mais de trabalho não são aceites devidamente nas salas do regular. Mas, quando queremos mostrar serviço e fazer brilharetas para os outros verem vamos logo buscar os meninos com NEE porque parece bem.” (Entrevista com PRB)

Segundo Costa (1996), Niza (1996) e Rodrigues (2006), este tipo de atitudes (não aceitar ter um aluno com NEE na sala do regular, e depois “quando queremos mostrar serviço e fazer brilharetas para os outros verem vamos logo buscar os meninos com NEE porque parece bem”) expressas por PRB, deve ser substituído pelo modelo inclusivo onde não se olha à condição mas sim à pessoa, onde todos têm os mesmos direitos e deveres, uma vez que este modelo de escola, o modelo inclusivo, é aquele que melhor se adequa e responde às necessidades de todos os elementos da sociedade.

No que diz respeito à avaliação que os professores fazem sobre a inclusão dos alunos com PC nas escolas do ensino básico do regular, observamos que seis dos docentes consideram que fazem e vêm fazer a inclusão de alunos com NEE na sua escola.

Enquanto quatro professores consideram o contrário, afirmando que não têm conhecimentos e formação que lhes permita responder às necessidades e características dos alunos com NEE. Para além disso, a ausência de recursos é outro dos pontos que referem sentir e que os condiciona no desenvolvimento das suas actividades enquanto docentes do ensino regular.

5.5. Dimensão Prática

Quando questionados sobre que práticas pedagógicas utilizam para trabalhar, integrar e incluir alunos com PC, que estratégias utilizam, seis dos professores afirmaram fazer um “trabalho diferenciado” para os alunos com PC. PRA e PRF dizem “ter um trabalho e atenção diferenciados” tanto dentro como fora da sala de aula.

“Quando tem um aluno com esta problemática na turma, o trabalho de um professor não se resume só à sala de aula, é bem mais alargado, também é feito fora desta, em todos os espaços da escola, por exemplo no recreio, no refeitório ou no átrio da escola, etc.” (Entrevista com PRF)

Não só mas, também por isso, o professor tem a necessidade como PRG nos diz de “na aula criar estratégias diferentes, metodologias diferentes” pois só deste modo é que é possível desenvolver um modelo de ensino-aprendizagem que vá ao encontro das necessidades e capacidades do aluno.

“Quer seja, ao nível das competências e dos conteúdos do currículo como e também ao nível da funcionalidade.” (Entrevista com PRG)

O aluno só porque tem PC, como já referimos anteriormente, não significa que a área cognitiva tenha que estar comprometida. Cognitivamente o aluno pode ser detentor de todas as suas habilidades e em termos funcionais não, ou vice-versa (Monteiro, 2000). Por isso, é que é tão importante o professor na sua prática pedagógica utilizar estratégias diferenciadas para trabalhar com este tipo de alunos. Este aspecto é iluminado por PRC, quando refere que,

“Temos que apostar na diferenciação pedagógica para se trabalhar com estes ou com outras crianças com problemas.” (Entrevista com PRC)

O mesmo professor também menciona que “a partilha de experiências com os pares acho que é muito importante, e o espírito de trabalho cooperativo”. Com base na literatura referida (Correia, 2003; Souza, 2005), o importante é ir pelo desenvolvimento da cultura de colaboração – uma cultura onde haja partilha de saberes, de experiências, troca de informações e de conhecimentos, em que todos os agentes sintam que estão a trabalhar conjuntamente para atingir um objectivo comum – incluir todos os alunos, superar as barreiras à aprendizagem e inserção social e emocional de alunos com características mais desafiadoras, como são os alunos com PC. Estas práticas não são menos importantes que a diferenciação pedagógica. Ambas são essenciais e podem-se complementar para ajudar a que o aluno aprenda. Também é-nos mencionada por outros quatro professores que, como PRI, organizam o seu trabalho em função das necessidades do aluno. Segundo as suas palavras, ele opta por:

“...adaptar as várias actividades que vou desenvolver ao aluno.tentar perceber o historial do aluno e depois a partir daí...ah...aliás antes de adaptar as actividades aos alunos passa por falar com os outros colegas, que já trabalharam com ele e depois...ah, adaptar as actividades às suas necessidades...fazer um trabalho diferenciado.”

De acordo com Silva (2008), um professor não se pode cingir a uma única forma de transmitir e fazer passar a informação que quer que o aluno aprenda, mas sim, utilizar estratégias diferentes que se adequem às competências do aluno. Para além das dificuldades e barreiras que têm vindo a ser referidas ao longo deste nosso trabalho, os professores do ensino regular deste agrupamento revelam dificuldades ao nível da gestão da sala de aula, pois referem que nem sempre sabem “muito bem o que fazer com os alunos e como fazer” para trabalhar de forma adequada uma determinada actividade, como nos diz PRG. No entanto, PRG e outros cinco professores, quando questionados sobre que tipo de estratégias que utilizam para ensinar os seus alunos com PC, respondem que adaptam os conteúdos e as actividades ao aluno. PRD por exemplo diz praticar “um ensino mais individualizado, e...utilizar estratégias diferentes...é fazer um trabalho diferenciado, adaptado a eles” e PRJ prefere de acordo com as suas palavras “adaptar o conteúdo que eu “tô a dar...”. Muito embora, procurem estratégias

distintas para chegar aos seus alunos, nas entrevistas eles referem sentir a falta ou ausência de formação para responder de forma mais eficaz e adequada às dificuldades dos alunos com PC. Tal como nos diz Correia (2003),

“As adaptações curriculares, requerem do professor uma atenção especial muito orientada para os conteúdos a leccionar e para a forma como eles devem ser preparados, tendo em conta a sua compreensão e memorização”. (p.44)

Segundo Lima-Rodrigues e colaboradores (2007), é muito importante a existência de adaptações curriculares individualizadas para os alunos, feitas com a participação de todos os intervenientes. Torna-se evidente, em diversos estudos que o ensino colaborativo entre os docentes assume-se como um critério essencial, para a eficácia das respostas aos alunos com NEE. Segundo vários autores (Costa, 2006; Lima-Rodrigues et al., 2007), o trabalho colaborativo dentro da escola é considerado como uma mais-valia onde a crítica construtiva constitui um factor de crescimento e desenvolvimento profissional, contribuindo para a melhoria das práticas educativas.

Ainda neste ponto, três dos professores também mencionaram usar como estratégia a explicação do problema aos alunos sem NEE e a partilha de experiências tanto com os alunos como com os outros docentes da escola. Como podemos observar a partir de alguns excertos que retirámos das entrevistas,

“Exposição do problema, arranjar de forma prática meios que ajudem a ultrapassar as dificuldades. Que me permitam ter e desenvolver um trabalho melhor dentro do que tenho. Essencialmente é isso...”(Entrevista com PRA)

“É preciso é ter vontade e muita paciência..... ter um trabalho e atenção diferenciados..... Dialogar com as pessoas...”(Entrevista com PRB)

“....tentar perceber o historial do aluno, falar com os outros colegas, que já trabalharam com ele e depois....ah, adaptar as actividades às suas necessidades...fazer um trabalho diferenciado.” (Entrevista com PRI)

Em nosso entender, não só é essencial adquirir conhecimento para melhor trabalhar e incluir os alunos com NEE como também, e não menos importante que adquirir conhecimento é, saber pôr em prática o conhecimento que foi adquirido, passando a

desenvolver, desse modo, um trabalho mais eficaz com todos os alunos, tenham eles ou não NEE.

CAPÍTULO VI. CONCLUSÃO

No âmbito da Educação Inclusiva, o presente estudo teve como objectivo conhecer as percepções de professores do 1º ciclo do ensino regular sobre a Paralisia Cerebral e sobre a inclusão destes alunos no 1º ciclo do ensino regular.

Uma das primeiras dificuldades apontadas prende-se com a planificação para os alunos com PC, tendo em conta a individualidade de cada aluno, mas mantendo o currículo comum como padrão. Todavia, os aspectos mais referenciados como barreiras surgem precisamente na falta de todo o tipo de recurso (RH; RF e RM), conhecimento, informação e formação.

Ora, a falta de formação e de recursos parece constituir, no nosso estudo, um entrave no processo de ensino-aprendizagem do aluno. Estas dificuldades acabam por gerar algum desconforto e até, por vezes, ansiedade no professor, uma vez que, este acaba por ter consciência de que o trabalho que está a desenvolver nem sempre é o mais adequado ao aluno em virtude da falta de conhecimento e de formação na área da EE. Por isso, julgamos ser necessário e da maior importância, num próximo estudo, conhecer a formação dos professores do ensino básico, com especial atenção aos professores do primeiro ciclo, e o seu impacto no tipo de práticas que desenvolvem, bem como na forma como resolvem problemas pedagógicos do seu dia-a-dia.

A vida é uma aprendizagem constante. Todos os dias aprendemos com os alunos e os ensinamos, o ensino-aprendizagem é recíproco. Ou seja, é um acto de troca de saberes. E esse facto é-nos confirmado pela maior parte dos professores (oito Professores) quando nos dizem que ao trabalhar com alunos com PC, não só os alunos aprendem ao seu ritmo e de acordo com as suas capacidades como também, eles enquanto docentes, aprendem a olhar para estes alunos de um outro modo e com outros olhos. De acordo com o estudo de Booth & Ainscow (2002, citado em Lima-Rodrigues et al., 2007), a troca e partilha de saberes (professor-alunos-professor) são essenciais, e encontram-se intimamente relacionadas e interdependentes, na construção de escolas inclusivas onde todos aprendem uns com os outros. A escola, nesta perspectiva, é ela própria uma organização de aprendizagem activa, na qual todos os membros (alunos e professores) valorizam o ensino e são eles próprios aprendentes activos (Booth & Ainscow, 2002 citado em Lima-Rodrigues et al., 2007).

Pela análise e discussão dos resultados das entrevistas, observamos que as percepções apresentadas pelos professores sobre a paralisia cerebral e sobre a inclusão destes alunos no 1º ciclo do ensino regular, reforçam significativamente a possibilidade de estarmos diante de percepções pouco fundamentadas, estimuladas pela ausência de informação e/ou conhecimento sobre a PC e, também, pela falta de formação e/ou apoio técnico específico ao nível das NEE. Para além disso, é de referir que esta falta de conhecimento e de formação parece prender-se essencialmente, com a falta de interesse e de motivação por parte dos docentes do ensino regular em adquirir conhecimento sobre as NEE's, a EE e no nosso caso concretamente sobre a PC.

O que é que pode estar na base desta falta de interesse e motivação? A esta questão apenas dois dos docentes nos responderam não ter vontade, interesse ou necessidade porque segundo estes, esse trabalho apenas diz respeito e compete ao professor de EE, como nos referiu por exemplo PRG.

Pensamos no entanto, que isto não se deve só à falta de conhecimento assim como, aos medos e receios que os professores referiram ter em falhar no seu desempenho e de não ser capaz de sozinhos dar resposta de forma adequada às necessidades dos alunos. Uma vez que, a dotação de conhecimento, o apoio e o trabalho em conjunto dos docentes de educação especial e dos outros técnicos com o professor da turma do regular, é essencial, tanto para ajudar o professor na sua actividade de docente como ao aluno, no seu processo de ensino-aprendizagem. (Lima-Rodrigues et al., 2007). Para além disso, ao ter os devidos apoios e conhecimento, o professor, passa a encarar o facto de ter um aluno com NEE de outro modo, passando não só ele (o professor), como a turma do aluno com NEE, a relacionar-se e a trabalhar com ele (o aluno com NEE) de outra forma (Lima-Rodrigues et al., 2007). O professor começa a preparar não só as aulas como todas as actividades que possa vir a desenvolver para todo o grupo, incluindo o aluno com NEE (Ainscow, 1997). E, deste modo começa a ter uma atitude e postura muito mais inclusiva com o aluno com PC ou outras NEE (Ainscow, 1997). No entanto, preocupa-nos que esta falta de informação ainda suceda numa altura em que vemos crescer diariamente o número de alunos com PC e outras NEE a frequentar as escolas. Perante este aspecto, parece conveniente salientar a importância dos professores do ensino básico participarem em acções de formação, e de se actualizarem sempre que possível sobre as mudanças que vão surgindo ao nível da educação inclusiva.

Para concluir, julgamos poder afirmar que, para que se desenvolva um trabalho de ensino-aprendizagem inclusivo, com qualidade, e que responda de forma adequada às necessidades dos alunos com PC e outras NEE, é fundamental, que os professores criem e desenvolvam entre si um trabalho com base no diálogo, na partilha de estratégias de ensino-aprendizagem, ideias e saberes (Ainscow, 1997). E que acima de tudo estas, se adequem à especificidade de cada aluno.

A inclusão é um processo. Um processo que se ensina, que se vive. Vive-se, principalmente no que respeita à inclusão social tanto dentro da sala de aula como fora dela. Mas, mais do que isso, que se ensina e aprende a viver e, daí ser tão importante o desenvolvimento profissional dos professores (não é a acção de formação desgarrada sobre PC), mas uma acção pensada, global, que leve os professores a reflectir e analisar as suas concepções sobre a educação, sobre a inclusão, sobre as suas práticas e que os apoie nas suas tentativas de fazer diferente, analisando com eles as dificuldades, aprofundando soluções, partilhando dúvidas e experiências.

A inclusão escolar não depende apenas da criação de legislação mas também, na vontade de toda a sociedade em geral e principalmente, do corpo docente das escolas. A maioria das vezes, os professores estudados, estão preocupados simplesmente em como incluir os alunos com NEE nas actividades pedagógicas, em seguir o que vem no currículo e, esquecendo-se como é enriquecedora a relação, a socialização e o convívio entre elas. E às vezes em alguns casos, até o incluir é esquecido e deixado de lado (como nos referiu PRC e PRG), como uma comodidade e conformismo por parte de alguns professores. Parece-nos que este aspecto deve de ser estudado de modo, a que se compreenda o porquê deste tipo de comportamento ainda se fazer sentir em alguns professores, quando cada vez mais caminhamos para um modelo de escola inclusiva. Posto isto, achamos que ao nível da intervenção seria importante esclarecer os professores do porquê, é que é tão importante que o aluno com PC se desenvolva ao nível da autonomia, da socialização e inclusão na sociedade – vida activa, ou seja, nas competências da autonomia e da inclusão e socialização na vida diária, quando o aluno tem um comprometimento cognitivo acentuado, em vez de se continuar a insistir no que está contemplado no currículo.

Muitas vezes há uma inversão no processo de inclusão social: não é a sociedade que se adapta para receber a criança com PC ou outras NEE, mas, sim a criança é que se vai adaptando para se integrar na sociedade. E isso, obriga a que a criança muitas vezes

sofra alguma discriminação e, em alguns casos como o da PC, tenha consciência (como qualquer pessoa) que para ser incluída ela tem que se adaptar aos colegas tanto da sala como do resto da escola, aos professores, auxiliares, à escola e restante comunidade para se poder relacionar e fazer parte desta.

A inclusão implica uma mudança na perspectiva educacional, pois não atinge só o aluno com PC, como também todos os outros com os mais diferentes tipos de NEE, mas todos os demais, para que obtenham sucesso educacional (Sousa, 2008).

As mudanças que têm acontecido no sistema educativo e na legislação em Portugal, deixam claro, a necessidade e o direito destas crianças em serem incluídas nas salas de aula do ensino regular na escola pública e privada ou cooperativa. Mas, para isso, também é necessário e da maior importância que os professores tenham formação ao nível da Educação Especial e conhecimentos básicos, assim como, os restantes profissionais que fazem parte da escola, para poderem lidar com as crianças com ou sem NEE. Tal como refere Lima-Rodrigues (2007),

“para a promoção da qualidade dos processos educativos é imprescindível que o processo de ensino-aprendizagem se organize com base nas características de cada aluno ou grupo de alunos e de cada contexto. Este deve ser o ponto de partida para a organização de processos pedagógicos assentes em práticas de diferenciação mobilizados pelos docentes na gestão de sala de aula.” (p.92).

A formação inicial e contínua dos docentes do ensino básico do regular em EE é considerada por vários autores (Hegarty, 2006 citado em Rodrigues, 2006; Sousa, 2005) como fundamental para o sucesso da inclusão. Esta formação deve de ser estimulada pelos órgãos superiores, como o Ministério da Educação, para que os professores possam receber e trabalhar com os seus alunos, com maior e melhor aptidão e conhecimento ao nível da Educação Especial (Morgado, 2003).

O princípio da inclusão é que todos os sujeitos devem ser respeitados nas suas diferenças e características, juntas, independentemente das deficiências ou limitações que possam ter e que desenvolvam estratégias de convivência. E deste modo, aceitem fundamentalmente as diferenças de todos perante a sociedade, fortalecendo os laços de amizade, companheirismo e colaboração (UNESCO, 1994).

Pensamos que podemos concluir este ponto, de acordo com a análise que fizemos, que a falta ou ausência de formação (falta de formação em EE) remete-nos para a falta de conhecimentos (como já havíamos visto anteriormente). Para além disso, a falta de material pedagógico e de apoio técnico especializado nas diferentes áreas veio a demonstrar a existência de algum desconforto em lidar com determinadas situações do quotidiano escolar, desconforto este, que se traduz segundo os professores deste estudo, em insegurança, medos e/ou receios em não ser capaz de responder às necessidades dos alunos. O que, contrariamente ao que pretendemos não promove a qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos com PC, passando a promover, antes pelo contrário, o insucesso escolar dos alunos e do seu desenvolvimento tanto a nível pessoal como social. Assim sendo, tanto a ausência de recursos como o desconforto em lidar com determinadas situações do quotidiano e a falta de formação e/ou conhecimento, são identificados como uma das principais barreiras assinaladas pelos professores ao longo deste estudo.

Concluímos este capítulo com uma pequena reflexão. As mudanças operacionais só acontecerão quando o Ministério da Educação, as escolas e a comunidade reconhecerem as suas responsabilidades perante cada aluno e cada família. É essencial que os professores tenham mais formação, melhores condições de trabalho com mais técnicos especializados nas diferentes áreas (ex: TO, TF, outros), de modo a desenvolver um trabalho mais eficaz e de maior qualidade, que vá ao encontro das necessidades dos seus alunos. E, deste modo, mais condições para desenvolver o trabalho necessário para a inclusão dos alunos não só com PC mas, com todo o tipo de NEE (Correia, 2003; Rodrigues, 2003, 2006). Segundo Marchesi (2001, citado em Rodrigues, 2001), *“as escolas mais inclusivas pressupõem simultaneamente uma transformação”* nas concepções, percepções e consciencialização da comunidade educativa e a própria sociedade sobre o que é a deficiência e o ser deficiente, material pedagógico, adaptação curricular e apoio técnico especializado. *“Em que se valorize a igualdade entre os alunos”* e o *“respeito pelas diferenças”*. Terminamos este ponto com uma citação de Marchesi (2001, citado em Rodrigues, 2001), afirmando que,

“ as Escolas Inclusivas não nascem da noite para o dia. Desenvolvem-se, pelo contrário, através de um longo processo que será baseado na experiência, por isso a mudança de cada Escola deve ser operada a partir da sua própria cultura e orientar-se, então, para a sua transformação. É a

partir das condições reais de cada Escola, que é possível melhorar a organização interna e contribuir para uma cultura mais favorável para a mudança educativa.” (p.105)

Ainda temos, pois, um longo caminho a percorrer até que a inclusão seja feita de modo a dar resposta às necessidades não só destes alunos mas, também de todos aqueles que a frequentam. No entanto, não podemos desistir e temos de continuar a trabalhar para que isso seja possível para todos.

Ser professor hoje em dia, é abraçar em plenitude uma carreira que está sempre em mudança e que obriga a uma aprendizagem constante. Há, que continuar e investir no estudo e na investigação nas diferentes áreas da Educação e em especial na Educação Especial e por isso sugerimos, porque achamos pertinente, que numa próxima etapa se estude e desenvolva um trabalho de investigação sobre formas de avaliação em termos educacionais e pedagógicos do aluno com paralisia cerebral, considerando as dificuldades motoras, sensoriais e cognitivas existentes, uma vez que, este foi um dos pontos que não estudámos e que, no decurso deste trabalho sentimos necessidade de explorar, e que nos limitou, em certa medida, na obtenção de alguns dados que nos permitissem compreender se os professores tinham realmente noção das limitações dos seus alunos com PC; de que forma é que eles tinham em conta essas limitações e, o que é que eles faziam para as superar; que estratégias de ensino é que usam para trabalhar com estes alunos; como é que eles as põem em prática, o que fazem e como fazem; que metodologias de ensino utilizam para ensinar estes alunos; o que deve ser feito para promover uma inclusão bem sucedida. Consideramos ainda importante conhecer e compreender quais, as representações e expectativas dos professores do ensino regular face aos professores e técnicos de educação especial, pois esta foi outra das limitações que durante a análise dos resultados emergiu do nosso estudo. Como é que os professores do regular articulam com os professores do especial e técnicos; como é feita essa articulação; e como é que a articulação entre toda a equipa do especial com o professor do regular pode ou não influenciar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com NEE? Esta foi uma das nossas limitações uma vez que, não estudámos nem abordámos nenhum destes pontos, pois achamos que seria uma mais-valia para melhor compreender como é que funciona a inclusão e o ensino das crianças com PC ou outras NEE. Uma outra questão que parece ter ficado em aberto é relativa ao desempenho e eficácia das equipas técnicas / técnicos especializados dos Centros de Recursos para a

Inclusão (CRI) nas escolas do ensino básico do regular. Este aspecto parece-nos pertinente para podermos compreender como é que funcionam estes apoios nas escolas, uma vez que, de acordo com os dados do nosso estudo, tanto as escolas como os agrupamentos beneficiam destes apoios. Muito embora, seja de referir que as opiniões dos professores a este nível não foram muito consensuais.

A par destes procedimentos e citando Lima-Rodrigues e colaboradores (2007), “verifica-se, todavia, a inexistência de orientações relativamente à forma como as equipas técnicas e restantes recursos se articulam entre si e a escola regular” (p. 178). Não conseguimos perceber como é que estes se organizam para prestar o apoio necessário aos alunos com NEE e, quais são os seus critérios de selecção em relação aos alunos que apoiam, visto que, alguns professores deste agrupamento, referiram não ter apoios suficientes na sua escola contrariamente a outros que afirmaram ter os apoios necessários para os seus alunos. É necessário reflectir na forma das equipas técnicas serem também veículos de inclusão, potenciando o seu trabalho através do apoio aos professores, organizando-se numa perspectiva de transmissão de saberes e avaliação integrada, privilegiando o apoio e/ou parcerias nas salas de aula do ensino regular (Ainscow, 1998; Logan & Malone, 1998, citado em Lima-Rodrigues et al., 2007).

O “excluído de hoje” não é o mesmo de amanhã, e a evolução do processo de inclusão tem que ter uma abordagem, um olhar e uma perspectiva totalmente diferenciada. (Correia, 2003; Sousa, 2008).