

Universidade de Coimbra

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

*A INTEGRAÇÃO
DE ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCATIVAS ESPECIAIS E A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES*

Margarida Maria Ferreira Diogo Dias Pocinho

Coimbra, 1996

37
POC lut
T/M

Universidade de Coimbra

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

A INTEGRAÇÃO
DE ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCATIVAS ESPECIAIS E A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

UNIVERSIDADE DA MATRIZ
SERVIÇOS DE DOCUMENTAÇÃO

OFERTA

Margarida Maria Ferreira Diogo Dias Pocinho

X/RESPONDE

Coimbra, 1996

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - especialização em Psicologia da Educação - apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Realizada sob a orientação do Professor Doutor Ivo de Sousa Nunes da Universidade da Madeira.

Ao Quim

AGRADECIMENTOS

A todos os professores do Mestrado em Ciências da Educação - área de especialização em Psicologia da Educação - da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Ao Prof. Dr. Ivo de Sousa Nunes, pela disponibilidade com que aceitou ser orientador do presente trabalho, pelo que aprendi com ele e pelo constante apoio, sem o qual este trabalho não teria sido possível.

A todos os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico Oficial da Região Autónoma da Madeira que participaram neste estudo.

Aos professores especializados Benvinda, João, Teresa e Ana.

À colega Valentina.

A todos, a minha sincera gratidão.

INDÍCE

PALAVRAS PRÉVIAS	12
INTRODUÇÃO	15

PRIMEIRA PARTE

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I - Quadro evolutivo dos modelos e práticas em Educação Especial	23
1. Perspectiva histórica da situação europeia	23
2. Análise do processo português	26
3. Modelo da Região Autónoma da Madeira (R.A.M.)	31
3.1. Princípios e actividades gerais	32
3.2. Processo de diagnóstico e encaminhamento	33
3.3. Respostas educativas	35
CAPÍTULO II - Aproximação da Educação Especial ao Ensino Regular: significado da integração escolar	41
1. Da classificação por categorias de deficiência à definição de Necessidades Educativas Especiais	43
2. Perspectiva evolutiva da integração escolar	52
2.1. Legislação	55

3. Conceito de integração e seus fundamentos	63
3.1. Níveis de integração	65
3.2. Fundamentos de ordem político-social e educativa	68
3.3. Princípios filosóficos da integração	71
4. Correntes integrativas actuais	73
5. Resistências à integração	77
CAPÍTULO III - A prática da integração como factor de mudança da escola e da formação de professores	83
1. Mudança e inovação pedagógica	84
2. Integração como prática educativa	87
3. O professor face à prática da integração	89
4. Novos papéis: formação de professores	91
Considerações finais	95

SEGUNDA PARTE

INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

INTRODUÇÃO	98
CAPÍTULO I - Metodologia da Investigação	102
1. Sujeitos	104
1.1. Selecção da amostra	105
1.2. Descrição da amostra	108
2. Procedimento	112
2.1. Aplicação do questionário	116
2.2. Condução das entrevistas colectivas	117
2.3. Aplicação do questionário complementar	118
3. Instrumentação	118
3.1.0 questionário	119
3.1.1. Elaboração do questionário	121
3.1.1.1. Regras e características próprias do questionário	125
3.1.2. Apresentação do questionário	126
3.1.3. Aplicação experimental do questionário	128
3.2. A entrevista colectiva	130
3.2.1. Modo de utilização	133
3.2.2. Características do grupo	134
3.2.3. Validade dos resultados das entrevistas colectivas	136
3.2.4. Vantagens e limites	138
3.2.5. Conceptualização	139
3.2.6. Formulação das questões	139
3.3.0 questionário complementar	140
3.3.1. Elaboração e aplicação do questionário complementar	140

CAPÍTULO II - Apresentação dos resultados	141
1.Resultados do questionário	142
1.1.Respostas obtidas	142
1.2.Comentários dos professores	150
2.Resultados da entrevista colectiva	152
2.1.Metodologia da análise	152
2.2.Análise de conteúdo	154
2.3.Apresentação dos resultados: categorização temática	163
3.Resultados do questionário complementar	176
3.1.Atitudes dos professores face á integração	176
3.2.Dificuldades e problemas	182
3.3.Representação das competências adquiridas	183
3.4.Formação desejada	185
 CAPÍTULO III - Discussão e implicações dos resultados	 187
1.Dados significativos e implicações na formação de professores	188
1.1.Abrangência dos resultados	188
1.2.Síntese global dos resultados	188
1.2.1.O questionário	189
1.2.2.A entrevista colectiva	190
1.2.3.O questionário complementar	192
1.3.Implicações na formação de professores	196
1.3.1.Desenvolvimento de atitudes positivas face à integração	196
1.3.2.Resolução de problemas e dificuldades	197
1.3.3.Representação da formação anteriormente recebida	200

1.3.4.Expectativas quanto à formação desejada	202
2.Sugestões para futuros programas de formação	208
2.1.Proposta de formação	209
3.Limitações	214
4.Sugestões para futuras investigações	215
5.Considerações finais	217
CONCLUSÃO	219
ANEXOS	222
BIBLIOGRAFIA	238

PALAVRAS PRÉVIAS

Em Portugal, as Ciências da Educação conheceram, "nas duas últimas décadas, uma fase de grande expansão: criação de Departamentos de Educação, Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação, lançamento de Centros Integrados de Formação de Professores (CIFOP's) e de Escolas Superiores de Educação (ESE's), participação nas tarefas de formação e de profissionalização de professores, abertura de Mestrados e Licenciaturas em Ciências da Educação" (Campos, B. et al, 1993, p.32).

Tendo em conta que o presente trabalho se insere no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação (área de especialização de Psicologia da Educação), e considerando a importância actual das áreas acima referidas, tentámos elaborar um trabalho de investigação, o mais consistente possível, do ponto de vista científico, que fosse, por um lado, pertinente para a inovação educacional e, por outro, útil pedagogicamente.

Desejamos, aqui, manifestar o nosso reconhecimento a todos quantos contribuíram para a realização deste trabalho, nomeadamente aos professores que deram resposta aos longos questionários e às demoradas entrevistas colectivas. Sabemos quanto é difícil e, por vezes, mesmo doloroso, a situação de descrever a prática pedagógica e expressar o que

se passa na intimidade da sala de aula. Daí, mais valorizarmos aqueles que, ultrapassando tais dificuldades, nos abriram as portas da sua escola.

Pensamos que a abertura manifestada ao nosso trabalho significa a passagem para uma nova fase, marcada pela decisão de participar, pela vontade de reflexão crítica e por uma atitude científica, reveladoras de uma mudança perante os problemas do ensino de crianças com necessidades educativas especiais (N.E.E.). Por estas razões, gostaríamos que os resultados e propostas deste trabalho fossem o ponto de partida para uma actividade conjunta nos domínios da psico-pedagogia, da investigação e da formação de professores.

Pretendemos, igualmente, dar conta das condições que envolveram este trabalho. Sublinhar, por um lado, as facilidades em recursos humanos (professores) e materiais (salas de aula para as entrevistas colectivas) postos à disposição para realizar a investigação tal como foi planeada e, por outro lado, referir as nossas dificuldades de actuação, pois mantivemos as actividades profissionais habituais durante todo o tempo da realização da investigação. Nem sempre foi possível evitar o desgaste psicológico que, pela falta de tempo e de disponibilidade intelectual, afectou, nalguns momentos, o andamento desejável da investigação.

Julgamos, contudo, que introduzidas algumas correcções, a metodologia seguida neste trabalho poderá ser uma via a apoiar, para o desenvolvimento da investigação na Região Autónoma da Madeira (R.A.M.), sobretudo se se tiver em conta o actual quadro institucional, onde só agora começa a aparecer a investigação de base para fundamentar e orientar de forma adequada uma política de educação integrada.

Aqui fica, pois, o nosso contributo. Ao longo deste trabalho procurámos responder a questões consideradas relevantes para um melhor conhecimento da situação e uma conseqüente intervenção de qualidade no campo da educação de crianças com N.E.E..

Introdução

Pergunta-se: mesmo os cegos, os surdos, os deficientes dos órgãos, os que não podem ser plenamente instruídos devem participar também na instrução? Respondo: 1. Ninguém deve ser excluído da educação humana, a não ser quem não é homem (Comênio, 1971, II, tradução portuguesa).

O trabalho que vai ser apresentado situa-se na linha das preocupações de um dos campos prioritários no mundo da educação: crianças com N.E.E. e formação de professores, capazes de levar a cabo a integração dessas crianças. Pretende ser um modesto contributo para aprofundar o conhecimento neste domínio e para fundamentar e propor uma formação adequada dos professores - agentes educativos com peso enorme na educação da população e, de acordo com Raposo (1983), indispensáveis para a melhoria, qualitativa e quantitativa, do sistema de ensino. Num âmbito mais específico, iremos analisar as necessidades de formação que os professores manifestam face à integração de crianças com N.E.E..

Para tentar entender as necessidades, atitudes e comportamentos dos professores, há que interrogar as pessoas, logo, realizar pesquisas de

opinião (Vayer & Roncin, 1989) sobre o que observamos na realidade escolar (Garcia, 1991; Nóvoa & Popkewitz, 1992; Estrela, 1992).

A formação dos professores tem de ser alicerçada numa informação coerente, numa experiência prática e numa procura científica, rigorosa e metodologicamente bem dimensionada. Parece-nos que só assim poderá desenvolver-se a compreensão da prática educacional e a superação dos tradicionais empirismos. Esta tarefa supõe implicitamente um conhecimento dos resultados da investigação.

Um aspecto que merece realce, embora este trabalho não o foque directamente, é o da dicotomia educação integrada/educação em estabelecimento de ensino especial, dicotomia presente na situação das crianças que foram objecto deste estudo. A tal situação não somos indiferentes, pois vimos pugnando pela via da integração para o maior número possível de crianças com N.E.E. e com necessidade de inserção social, de vários tipos e graus.

Definindo Educação Especial como o conjunto das respostas às N.E.E., torna-se pertinente explicitar as formas de que essas necessidades educativas se revestem, para perceber o tipo de população a abranger (Béjar da Costa, 1981; Esteves, 1995). Esta população constituída por crianças definidas, segundo Cuomo (1991), por normais, anormais, diferenciadas, deficientes, com dificuldades de aprendizagem, colocou-nos perante algumas contradições que nos obrigaram a explorar os recursos existentes nas experiências educativas e a reflectir sobre as práticas pedagógicas.

Em caracterizando e conhecendo a realidade da Educação Especial, a partir da investigação, será possível sair-se da inércia ou das alternativas isoladas (Fonseca, 1980).

O trabalho consta de duas partes distintas mas complementares. A primeira é consagrada ao enquadramento teórico. A segunda expõe a investigação empírica, realizada nas escolas, desde a metodologia adoptada à apresentação e interpretação dos resultados.

A primeira parte é composta por três capítulos, em que tentamos efectuar a revisão da literatura no domínio da integração de crianças com N.E.E.. Com a integração dos deficientes no sistema regular de ensino, qualquer professor poderá ter, numa das suas turmas, um deficiente visual, auditivo, motor ou intelectual (Costa, 1990; D'Zanko & Hedges, 1985). É uma situação nova e não pode deixar de levantar, por um lado, interrogações imediatas: *como encarar esta situação nova? Como actuar? Como adaptar o processo de ensino-aprendizagem à presença de uma criança com N.E.E. na sala de aula?* e, por outro lado, interrogações de carácter geral, relativas à problemática da integração (conceitos de integração e educação especial e a actual função do professor).

Começámos por apresentar uma panorâmica evolutiva da Educação Especial (capítulo I), desde as suas origens à sua aproximação progressiva ao ensino regular. Este primeiro capítulo apresenta o quadro evolutivo dos modelos e práticas em Educação Especial. Pretende traçar esta evolução, a partir da perspectiva histórica da Educação Especial, tanto na Europa como no nosso país. Devido ao facto do presente trabalho se realizar na R.A.M., este capítulo apresenta também o modelo levado a efeito nesta Ilha.

O segundo capítulo remete para o significado da integração escolar, como resultante da aproximação progressiva da Educação Especial ao ensino regular. Revendo estudos da especialidade, procura delimitar o âmbito da noção de N.E.E. implicada no conceito de "integração",

enquanto domínio específico de pesquisa e de intervenção. Assim, depois de a enquadrar no contexto da integração, passa a definir esta última noção e seus fundamentos, níveis e princípios filosóficos. Apresenta também algumas correntes integrativas actuais. Todos os aspectos relacionados com estes conceitos conjuntamente com as inevitáveis resistências e obstáculos à integração, levam-nos ao capítulo seguinte.

O último dos capítulos teóricos - o terceiro - ocupa-se das implicações da prática da integração como factor de mudança na formação de professores. Remete para a situação do professor face à integração, como prática educativa. A complexidade da função pedagógica, em geral, e da função integrativa, em particular, traz inúmeras implicações a nível das competências do professor. E se a integração é inovação, logo novos papéis são requeridos ao professor. Consequentemente, para que uma prática pedagógica proporcione uma correcta integração será necessária a respectiva formação de professores.

A segunda parte do nosso trabalho é constituída por três capítulos, que dizem respeito à investigação empírica, realizada nas escolas do Ensino Básico Oficial da R.A.M..

O primeiro capítulo descreve a metodologia da investigação. Como foi referido, a pesquisa incide sobre os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e teve como objectivo principal analisar as necessidades de formação em relação à integração de crianças com N.E.E.. A hipótese era a de que existiria uma relação entre as necessidades de formação dos professores e o processo de integração levado a cabo por cada um deles. Apresentam-se também o procedimento e os instrumentos adoptados.

O segundo capítulo apresenta-nos os resultados.

O último capítulo - o terceiro - interpreta e discute os resultados anteriormente apresentados, faz referência às suas implicações e dá sugestões para futuros programas de formação e para futuras investigações. Os resultados confirmam a hipótese - o que revela concordância entre esta investigação e estudos semelhantes referidos pela literatura da especialidade.

Embora modesto, esperamos que o nosso contributo seja útil para o conhecimento das necessidades de formação dos professores face à integração de crianças com N.E.E.. Estamos, porém, conscientes da necessidade de aprofundá-lo, em ordem a esclarecer ulteriores elementos desta complexa problemática que não foi possível abordar neste trabalho.

Primeira parte

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

QUADRO EVOLUTIVO DOS MODELOS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

1. Perspectiva histórica da situação europeia

Para melhor situar a integração escolar na evolução histórica da Educação Especial em Portugal, consideramos indispensável elaborar um quadro histórico geral da situação portuguesa neste domínio e situá-la no contexto global de outros países europeus. Nesta perspectiva histórica limitamo-nos aos principais marcos da evolução, através da análise da legislação e de outros documentos oficiais que definem linhas orientadoras da política neste sector.

A educação especial começou, na generalidade dos países, por estabelecimentos especializados, funcionando, na maior parte das vezes, como internatos.

É possível distinguir na evolução da Educação Especial na Europa, dois períodos essenciais, a saber:

1.º PERÍODO (1800-1930):

Durante o século XIX estabeleceram-se várias escolas especiais, primeiro para alunos com deficiências sensoriais e, depois, para alunos com outras deficiências até às dificuldades de aprendizagem. Com a convicção de que o aluno deficiente era diferente das outras crianças, fazia sentido desenvolver um sistema educacional separado (Hegarty & Hollington, 1990), numa perspectiva de assistência.

Fizeram-se investigações importantes sobre lesões cerebrais, causadas por acidentes, quedas ou doenças, relacionando-as com perdas ou distúrbios da linguagem e com problemas de aprendizagem (Rebello, 1993)¹.

Embora a Psicologia começasse a ter um papel crucial, o controle da medicina na Educação Especial ainda se impunha.

¹ Estudos: agnoscias, déficits perceptivos, hiperactividade, impulsividade, etc., relacionados à lesões cerebrais, que se poderiam verificar através de autópsias, e que se relacionavam directamente com a perda total ou parcial das funções. Médicos, psicólogos e psiquiatras foram os grandes impulsionadores destes estudos e, entre os nomes mais conhecidos, como: Wernicke, Hinshelwood, Goldstein, Werner e Taylor (Hollington & Taylor, 1986; Lerner, 1988).

Segundo Ettinger (1918-20), citado por Nóvoa & Popkewitz (1992), as crianças deficientes que frequentavam o ensino regular não só falhavam em termos académicos, como viam a sua moral e confiança enfraquecidas. Aquele autor considerava desejável um adequado enquadramento e segregação de tais crianças, não só por questões humanitárias, como também do ponto de vista económico. Na sua opinião, as classes especiais poderiam trazer benefícios ao ensino regular, permitindo ao professor maior eficácia com as outras crianças, ao mesmo tempo que ajudava as crianças deficientes dando-lhes atenção individual especial e delineando estratégias apropriadas ao seu desenvolvimento mental. Haese (1961, p.57), partilha esta opinião, ao referir que "*o programa é exageradamente pesado para os débeis*" e que estes deveriam ser colocados em classes especiais. A criação de escolas e classes especiais fornecia um dispositivo burocrático através do qual os agentes educativos poderiam assumir a responsabilidade de educar as crianças com N.E.E. e conter a "*suposta ameaça que estas crianças incómodas*" representavam nas salas de aula normais (Nóvoa & Popkewitz, 1992, p.164).

A segregação prevaleceu durante muitos anos, com dois sistemas paralelos: escolas especiais para deficientes e escolas normais para não-deficientes.

As escolas normais já tinham os seus próprios alunos com problemas e se não enviassem os deficientes para as escolas especiais, não poderiam dar o melhor aos "normais". Para além disso, os professores não tinham formação em educação especial nem a possibilidade de dar atenção individualizada aos alunos deficientes.

2º. PERÍODO (1930-1960)

Depois da Segunda Guerra Mundial, um significativo número de países previram não poder suportar os custos das escolas especiais, limitando-se à concessão de subsídios a associações de pais de crianças deficientes (Lilly, 1979).

Até princípios dos anos 60, psicólogos e educadores, baseando-se nos conhecimentos teóricos do período anterior, desenvolveram instrumentos e programas para diagnóstico e tratamento de distúrbios, que as crianças manifestavam no processo de aprendizagem.

Houve alguns movimentos contra o processo de segregação, mas com um impacto limitado (Hegarty & Pocklington, 1990), que só mais tarde ganhou dimensão com o movimento da *Regular Education Initiative*, nos E.U.A. (WILL, 1988).

2. Análise do processo português

A educação de crianças com N.E.E. teve, no nosso país, uma dinâmica essencialmente semelhante à da maioria dos outros países, embora possamos afirmar que, em Portugal, o Estado interveio no sector um tanto mais cedo do que nos outros países europeus (Relatório dos Peritos Estrangeiros, 1984; Hegarty & Pocklington, 1990). Assim, o desenvolvimento da estrutura organizativa da educação especial foi

operado, ao longo do tempo, desde a iniciativa privada à estatal, da assistência à educação, da segregação às medidas de integração (Bénard da Costa, 1981; Leal, 1985; Martins & Amaral, 1984). Distinguem-se três etapas de desenvolvimento da Educação Especial em Portugal, como se pode observar no Quadro 1.

Quadro 1
Etapas da evolução da Educação Especial em Portugal

ETAPAS	PRÁTICAS E MODELOS EDUCATIVOS	LINHAS DE ORIENTAÇÃO POLÍTICA
I 1800-1940	Criação dos primeiros institutos e asilos para surdos, cegos e deficientes mentais.	Iniciativa privada. Perspectiva de assistência. Separação total da educação especial e do ensino regular.
II 1941-1964	Estruturação do primeiro centro de observação e diagnóstico com suporte médico-pedagógico para as crianças "anormais". Abertura das classes especiais anexas às escolas primárias oficiais.	Primeira intervenção oficial da parte do Ministério da Educação. Continuação da separação entre escolas especiais e ensino regular. Criação dos serviços de educação especial num departamento do Ministério da Saúde.
III 1965-1974	Abertura de numerosas escolas especiais para cegos, surdos e deficientes mentais (internatos ou semi-internatos). Inclusão das escolas especiais privadas nos serviços regionais oficiais.	Regionalização e alargamento dos serviços de educação especial ao Ministério da Saúde e dos Assuntos Sociais. Criação dos Centros de Educação Especial (Ministério dos Assuntos Sociais). Criação do Departamento de Educação Especial nos serviços centrais do Ministério da Educação.

1ª. Etapa

A primeira etapa refere-se, essencialmente, ao século XIX, quando os primeiros institutos para cegos e surdos e instituições sociais (asilos), para várias categorias de deficientes, foram criados por iniciativa privada. A maioria deles funcionava, no princípio, com fundos privados e, posteriormente, com algum apoio financeiro oficial.

O primeiro passo para a educação de deficientes em Portugal foi dado em 1822², no sentido de se educarem os surdos-mudos e cegos. Até inícios do século XX, foram criados mais alguns asilos e institutos destinados, respectivamente, à assistência e educação dos portadores destas deficiências sensoriais³.

² Quando José António Freitas Rego enviou um pedido a D. João IV no sentido de serem educados os surdos e cegos em Portugal, estava a dar o primeiro passo para a educação de deficientes no nosso país. De facto, o seu pedido foi atendido e o rei contratou o sueco Aron Borg para organizar um Instituto de Surdos Mudos e Cegos, o qual esteve situado no palácio do Conde Mesquitela, no "Sítio da Luz" e, em 1827, foi transferido para a tutela da Casa Pia. Em 1860, o estabelecimento foi extinto, ressurgindo, após outras iniciativas, em 1877, em Lisboa, no "Palácio Arneiro" e intitulado "Instituto Municipal de Surdos-Mudos". Em 1905, por decreto de 27 de Dezembro, foi reincorporado na Casa Pia (Bénard da Costa, 1981; Martins & Amaral, 1984).

³ No início do século XX existiam dois institutos de surdos - um em Lisboa, "A Casa Pia" e, outro, no Porto, o "Instituto de Surdos", criado em 1893 e feito à Misericórdia por José Rodrigues Araújo Porto" -; dois institutos de cegos - um em Lisboa, o "Instituto de Cegos José Cândido Branco Rodrigues fundado em 1900 e, outro, no Porto, em 1903, que passou para a dependência da Misericórdia e se intitulou "Instituto de S. Manuel"-; e dois asilos de cegos - um em Castelo de Vide, o "Asilo de Cegos de Nossa Senhora da Esperança", fundado em 1863 criado para idosos que, mais tarde, recebeu também crianças e adolescentes, e outro, em Lisboa, o "Asilo-Escola António Feliciano do Castilho", criado por Madame Sigaud em 1888, inicialmente para crianças de ambos os

A evolução do ensino especial é marcada a partir de 1913 pelo director da Casa Pia: o pedagogo António Aurélio da Costa Ferreira. É ele quem vai dar um impulso à educação de surdos, organizando o primeiro curso para especialização de professores⁴.

O Instituto da Casa Pia cria, em 1915 o regime de semi-internato e Costa Ferreira consegue, por decreto, "assistência" para os alunos desfavorecidos economicamente (Martins & Amaral, 1984).

A etapa de 1915 a 1941 corresponde à estabilização do ensino especial. A partir de 1942, assiste-se a uma renovação do ensino especial em geral, renovação promovida pelo Instituto Jacob Rodrigues Pereira, onde se fazia sentir a necessidade de instalações, professores especializados e assistência médica (Martins & Amaral, 1984).

2ª. Etapa

A segunda etapa é caracterizada pela intervenção estatal no sector. Estrutura-se o primeiro centro de observação e diagnóstico com suporte

educativo, e pouco mais tarde, apenas para o sexo feminino (Bénard da Costa, 1981; Martins & Amaral, 1984).

Em 1916, fundou um instituto intitulado com o seu nome que se destinava ao diagnóstico e ensino de alunos com deficiência mental da Casa Pia, bem como, a crianças com perturbações mentais e de linguagem que recorriam à sua consulta externa. Este instituto passou depois para a tutela da Secretaria-Geral da Instrução e, em 1926, é aprovado o seu regulamento. Este definia um Centro Orientador e Coordenador de serviços, particularmente consagrado à selecção e distribuição das crianças físicas e mentalmente anormais pelas diferentes instituições apropriadas, orientando e auxiliando a sua educação. Previa também centros de estudos e preparação de pessoal docente e auxiliar dessas instituições bem como a orientação das classes de deficientes juntamente junto das classes regulares. Interrompe as suas actividades de 1935 a 1938 (Bénard da Costa, 1981).

médico-pedagógico e abrem-se classes especiais anexas às escolas regulares, com a permanência da separação das primeiras em relação às segundas.

3ª. Etapa

A partir de 1965, sob a responsabilidade dos serviços de Segurança Social foram criados os Centros de Educação Especial⁵ (escolas especiais e centros de observação) e a Direcção-Geral da Assistência desenvolve uma acção no âmbito da educação de crianças deficientes. Para assegurar o funcionamento desses estabelecimentos, a mesma direcção cria dois Centros, o Centro de Observação e Orientação Médico-Pedagógica (C.O.O.M.P.) e o Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Pessoal (C.F.A.P.), destinados, o primeiro à selecção de crianças e, o segundo, à formação do pessoal especializado desses estabelecimentos (Martins & Amaral, 1984; Leal, 1985; Bénard da Costa, 1981).

A formação especializada passa, assim, a ser ministrada exclusivamente pelo C.F.A.P. e integrando vários professores dos anteriores cursos do Instituto Jacob Rodrigues Pereira.

A partir de 1966, são organizados dois cursos de especialização de professores, um para deficientes auditivos e outro para deficientes visuais (Martins & Amaral, 1984).

Em Portugal, a intervenção oficial na Educação Especial surgiu nesta década (Relatório dos Peritos Estrangeiros, 1984), mas foi somente após

⁵ Lisboa, Porto, Viseu, Bragança, Açores e Madeira (Bénard da Costa; Leal, 1985).

25 de Abril que floresceram as actividades a favor dos deficientes e no campo da Educação Especial. Profissionais e pais fizeram pressão considerável sobre o Estado para que se estabelecessem os direitos educativos das pessoas deficientes e se garantissem esses direitos, assumindo o Estado a inteira responsabilidade pela sua educação. Como consequência, os objectivos da política oficial foram gradualmente definidos e traduzidos em medidas legais⁶.

3. Modelo da Região Autónoma da Madeira (R.A.M.)

A detecção de crianças com N.E.E. por meio de formas simples e económicas, o aconselhamento à família, o apoio às escolas e infantários eram medidas que Fonseca (1980) considerava suficientemente urgentes e que poderiam ser levadas a cabo pelas autoridades locais e regionais.

É neste âmbito que radica a experiência de Educação Especial em curso na R.A.M. desde 1965, apreciada por alguns especialistas de renome mundial, incluindo os grupos de peritos que visitaram esta região, integrando os programas de formação permanente do Conselho das Comunidades Europeias (Aguiar, 1991).

⁶ Constituição da República Portuguesa (1976) e sucessivas revisões.

3.1.Princípios e actividades gerais

Evidenciamos três grandes princípios que veículam a Educação Especial neste Ilha, a saber (Aguiar, 1991):

1.Planificação das actividades a favor da criança deficiente ou com N.E.E., integrada no programa do Governo Regional, de protecção da saúde pública e de acção social e educativa;

2.Planificação equilibrada das actividades, cobrindo todas as necessidades da criança e todas as etapas da sua existência;

3.Finalmente, planeamento das acções de resposta racional e apenas encarando realizações que possuam prioridade indiscutível, conjugando-se com a formação de pessoal qualificado para assegurar a sua direcção e funcionamento

Efectivamente definiram-se grandes objectivos que têm vindo a ser integralmente cumpridos no âmbito das atribuições próprias da Direcção Regional de Educação Especial (D.R.E.E.) da Madeira, dotada de autonomia técnica e administrativa e à qual compete orientar e coordenar os estabelecimentos e serviços de educação especial públicos e privados.

Assim, a D.R.E.E. tem procurado assegurar a educação e integração familiar e social das crianças e jovens com deficiências auditivas, intelectuais, motoras, visuais e outras que exijam métodos especiais de educação, bem como, a colaboração com as famílias dos educandos e as instituições que exijam intervenção médico-psico-pedagógica. Garante também a formação técnico-profissional, de acordo com as possibilidades individuais e do meio, em colaboração com outros serviços e entidades e

promove a participação em acções tendentes à prevenção, reabilitação e integração social das crianças e dos jovens deficientes.

Tendo em vista a estimulação e o desenvolvimento das capacidades remanescentes de crianças e jovens com deficiências profundas, promove o seu acompanhamento, sempre que possível, em programas específicos de formação e integração sócio-profissional ou trabalho protegido.

Por último, proporciona a criação e o funcionamento de serviços e valências de apoio psico-pedagógico às crianças com N.E.E., que frequentam os estabelecimentos regulares de ensino, aspecto relevante para o objectivo do presente estudo.

3.2. Processo de diagnóstico e encaminhamento

O lugar ocupado pela escola não deve ser ignorado pois a ampla maioria das crianças é encaminhada pela escola (Ajuriaguerra & Marcelli, 1994, p.370). Além disso, dentre as crianças apontadas por iniciativa dos pais, uma forte proporção é por motivos escolares. É o que se passa na R.A.M.: das 894 crianças inscritas na DREE, no ano de 1994, mais de 800 não enviadas pelos professores do ensino regular.

Faço ao elevado número de crianças que solicitam os serviços da DREE, é a esta que cabe receber a inscrição de qualquer criança para futura observação e diagnóstico, quer através do professor, quer através dos pais ou do médico de família. O processo de inscrição é acompanhado, sempre que possível, de relatórios de professores (e mais raramente de pais) e de atestados médicos, onde previamente se indicou o motivo da consulta: atrasos de desenvolvimento, deficiências psicomotoras ou

cognitivas, deficiências físicas ou sensoriais, desordens afectivas, distúrbios de comportamento, dificuldades de aprendizagem, entre outras. A existência de um problema educativo pode, portanto, ser referida por qualquer educador que tenha contactado com o aluno em qualquer fase do seu percurso educativo.

As crianças atendidas na D.R.E.E. provêm não apenas da área do Funchal mas também de diversos pontos da Ilha da Madeira, apresentando, portanto, os mais variados problemas. Em função do seu exame psicológico, são orientadas para programas de intervenção psicopedagógica e/ou psicoterapêutica em colaboração com outras valências e serviços.

Os dados assim obtidos permitem, não só classificar os problemas da criança numa categoria nosográfica⁷, (Q.I., dificuldades de aprendizagem, etc.), de acordo com os grandes sistemas de diagnóstico de desordens mentais (por exemplo, DSM III-R ou ICD-10) mas também estabelecer um programa de intervenção (encaminhamento).

Este processo, por um lado, tem a desvantagem de envolver um movimento anual de centenas de crianças, que por vezes, permanecem algum tempo em lista de espera de admissão. Por outro lado, tem a enorme vantagem de permitir uma observação e diagnóstico psicológicos efectuados por pessoal especializado e segundo critérios de exame relativamente bem definidos e uniformes para todas as crianças.

⁷ O critério médico, por um lado, ou o critério do Q.I., por outro, não podem ser utilizados. Outros critérios e processos são também considerados, quando está em causa a decisão de colocar uma criança na escola especial ou na escola regular, com

Os próprios professores, sem formação, não têm conhecimentos que lhes permitam analisar correctamente a situação dos alunos com N.E.E.. Quando não se atingem os objectivos da aprendizagem há que analisar onde se situam as falhas. É um processo de grande responsabilidade que poderá tornar o futuro da criança penoso, frustrante e angustioso, se não forem tomadas as devidas precauções. Defendemos, portanto, uma cuidadosa observação psicológica que possibilite um diagnóstico, o mais rigoroso possível para, seguidamente, se proceder ao encaminhamento da criança para uma intervenção psico-pedagógica adequada.

Mas uma das dificuldades com que as escolas se confrontam na R.A.M. reside no número insuficiente de professores com formação adequada para garantir o apoio a todas as crianças com N.E.E. inscritas na D.R.E.E.⁸.

3.3. Respostas educativas

Os serviços de diagnóstico e terapêutica pretendem dar resposta imediata a pedidos de escolas do ensino regular, no decorrer do ano lectivo. Consequentemente, envolvem casos de insucesso escolar manifesto, cuja inserção no meio escolar está comprometida. Colaboram no seu diagnóstico pela definição das suas dificuldades de aprendizagem

Actualmente existe excedente de professores no 1º.Ciclo e os docentes são afectos exclusivamente para o exercício do apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem,. No entanto, importa regulamentar esta matéria em virtude de o número de docentes nesse nível de ensino na Região ser insuficiente para colmatar as necessidades da rede escolar (Decreto nº11/94 de 21 de Março da Secretaria Regional da Educação da R.A.M.).

propondo, de seguida, medidas consideradas facilitadoras, com vista ao sucesso escolar das crianças.

Os programas de educação *integrada* são desenvolvidos nas estruturas normais de ensino: creche, Jardim de Infância e escolas. Destinam-se a crianças que se encontram nestas estruturas ou são integradas, posteriormente, pelos Serviços Técnicos de Educação de Deficientes (S.T.E.D.), apoiadas por equipas pluridisciplinares. Envolvem o atendimento a crianças e jovens, de ambos os sexos e de idades compreendidas entre os 2 e os 16 anos. Designam-se por *Apoio em Creche e Jardim de Infância, Apoio no Primeiro Ciclo, Apoio no Segundo Ciclo e Apoio em Observação, Diagnóstico, Orientação e Encaminhamento*. Salienta-se que a todos estes programas está subjacente uma *equipa pluridisciplinar* - constituída por um educador/professor do próprio educando, educador/professor de apoio, assistente social, psicólogo e terapeuta - e um *modelo de intervenção* visando os seguintes aspectos:

- observação e diagnóstico multidisciplinar (tanto quanto possível);
- definição e elaboração do programa pelo professor de apoio, tendo em conta a análise dos dados disponíveis, a sua própria observação, as fracas e fortes da criança;
- definição do tipo de apoio (programático, programático e individualizado e individualizado);
- definição e elaboração das estratégias de intervenção e dos processos de avaliação;
- avaliação sistemática, tanto do programa como de todo o processo, permitindo a modificação de estratégias, quando necessário;
- apoio a nível de recursos materiais;

-apoio à família, aconselhando-a na sua actuação e nos encaminhamentos necessários (Saúde e Segurança Social);

-intervenção na comunidade tendo em vista, não só sensibilizá-la, como também, responsabilizá-la numa resposta futura.

Note-se que os S.T.E.D. têm optado, cada vez mais, pelo tipo de apoio programático (reservando o reforço individual ou individualizado que as crianças necessitem para o seu próprio professor em intervenção extra-escolar), por lhes parecer mais eficaz, tanto do ponto de vista de conseguir uma integração, como também suscitar mudanças de atitude dos próprios professores.

O *Apoio no Primeiro Ciclo* contempla mais de um milhar de crianças em idade escolar (6 a 15 anos), em várias escolas. Tem por objectivo contribuir para a não desintegração dessas crianças do meio escolar normal, minimizando-se as suas áreas fracas e maximizando-se o seu potencial de aprendizagem. Para que tal se concretize, é necessário modificar a escola e a atitude dos professores face ao problema da criança que "não aprende". A família, por seu turno, é continuamente implicada e envolvida no processo de ensino-aprendizagem do seu educando.

Os *Serviços Técnicos de Apoio Psicopedagógico* compete assegurar o apoio psicopedagógico às crianças e jovens com N.E.E. que frequentam os estabelecimentos regulares de ensino.

Tiveram o seu início através de uma experiência em escolas primárias da freguesia do Monte - Funchal, com crianças do 1.º. ao 4.º. ano de

escolaridade. Actualmente existem cinco estruturas deste tipo - os chamados Centros Psicopedagógicos⁹.

Estes Serviços têm como objectivo principal a observação e orientação de crianças e jovens com N.E.E. ou consideradas de "risco", por factores genéticos, biológicos, sociais e emocionais.

Deles fazem parte equipas multidisciplinares, constituídas por psicólogos, por professores especializados nas várias áreas da deficiência e por técnicos auxiliares com funções diversificadas (pedagógicas, administrativas, etc.).

De início faz-se uma reunião com todos os professores e educadores para esclarecimento dos objectivos e funções dos Serviços. É-lhes pedida uma lista de alunos que necessitem, em seu entender, de apoio especializado fazendo um comentário sobre o nível de aprendizagem e comportamentos daqueles alunos.

Posteriormente, e sempre que possível, procede-se à observação psicopedagógica individual de algumas crianças. Esta observação é complementada com reuniões, de professores e encarregados de educação, com o objectivo de aprofundar o conhecimento da criança e apresentar sugestões para uma intervenção mais adequada.

O estatuto sócio-cultural destas crianças é, em geral, baixo. A maioria dos pais têm profissões não especializadas e são alcoólicos, as mães são domésticas e o agregado familiar é numeroso.

Recebem apoio em grupos, uma ou duas vezes por semana, em horário escolar, pelos professores especializados. Este trabalho não é de

⁹ Centros Psicopedagógicos do Porto Santo, do Monte, da Ribeira Brava, de Santa Cruz e de Vila Verde.

complemento ao currículo escolar. Visa estimular o desenvolvimento e progresso dos alunos, criando-se uma relação securizante que favoreça uma auto-valorização e afirmação pessoal. Na ligação estreita que se mantém com o professor do ensino regular, adaptam-se propostas de trabalho ao real nível dos alunos, reforçando-se as áreas fortes e estimulando-se as mais fracas.

O apoio programático é feito com a colaboração do professor do ensino regular, com o objectivo de se adaptar o programa às necessidades da criança. São, assim, fornecidas estratégias e material que melhor permitam desenvolver as capacidades da criança e que evitem uma dose excessiva de insucesso e frustração.

A orientação domiciliária é feita em colaboração com a família. A criança é observada e é estabelecido um plano de intervenção, do qual a família é o principal executor. O acompanhamento é feito por um membro da equipa que se desloca periodicamente a casa da criança a qual, devido ao facto de ainda não frequentar nenhum estabelecimento educativo, necessita de um trabalho de estimulação antes da sua integração escolar.

Tem-se procurado um contacto assíduo com os pais das crianças em apoio, de forma a integrá-los no processo de intervenção¹⁰.

Finalmente, são promovidas, sempre que possível, acções de formação para pais e professores onde se abordam temas do interesse de ambos.

¹⁰ Os aspectos fomentados tem sido o empréstimo de livros de histórias a algumas crianças mais velhas, para fazerem "leitura partilhada".

CAPÍTULO II

APROXIMAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL AO ENSINO REGULAR: O SIGNIFICADO DA INTEGRAÇÃO ESCOLAR

O capítulo anterior forneceu dados suficientes para se poder afirmar que existe uma certa tendência para a aproximação da educação especial ao ensino regular, ou seja, à integração escolar, tendo em conta o modelo ambicioso que a D.R.E.E. da Madeira apresenta.

Quando se procura fazer a aproximação da Educação Especial ao Ensino Regular parece ser útil ter em atenção algumas considerações quanto aos objetivos pedagógicos de ambos os modelos.

De um modo genérico pode-se observar que o sistema educativo aponta para a preparação dos jovens para se tornarem cidadãos activos na sociedade de amanhã, bem como o seu desenvolvimento harmonioso tendo em conta as suas dificuldades específicas (L.B.S.E.).

Na prática, a Educação Especial e o Ensino Regular complementam-se mutuamente. Um, porque deseja a integração social dos seus jovens, mas encontra dificuldades em implementar uma educação individualizada; outro, porque pratica a educação individualizada e não consegue chegar à integração social dos jovens com dificuldades.

No entanto, parece não haver informação concreta sobre o conteúdo específico das várias concepções de Educação Especial em Portugal. A população a abranger pela Educação Especial não está estabelecida por lei e não existe consenso sobre este assunto.

Problemas deste tipo estão para além dos meros problemas práticos de implementação. Dizem respeito, não só aos conceitos básicos de deficiência, como também às implicações que estes vários conceitos terão nas definições de Educação Especial (Relatório dos Peritos Estrangeiros, 1984). Talvez possamos definir melhor *Educação Especial* como um sistema educacional especial com a função de servir crianças com N.E.E. significativas, incluindo escolas e centros especiais, serviços de apoio e de observação. Contudo, não tem sentido falar em *Educação Especial*¹¹ se admitirmos que toda a educação deve ser especial por se dirigir a seres singulares e originais, sejam deficientes ou não. Toda a intervenção pedagógica deve respeitar a identidade de cada um, englobando técnicas e estratégias capazes de proporcionar condições que facilitem a aprendizagem, (Fonseca, 1980; Cuomo, 1991).

Para um melhor esclarecimento e compreensão do processo de integração julgamos conveniente proceder a um esclarecimento de

¹¹ "Trânsito da Medicina Física à Medicina Psíquica com a ruptura dum a Psicopedagogia geral já existente nos trabalhos dos médicos pedagogos que fizeram a passagem do século, dominou aquilo a que se chama hoje, impropriamente, Educação Especial" (Niza, 1988, p. 153).

determinados conceitos básicos implicados nas N.E.E.. Neste contexto, e para evitar o caos semântico, torna-se imprescindível apresentar algumas definições e com critérios baseados em factos, tanto quanto possível. As taxonomias têm vindo a ser desenvolvidas em muitos campos do saber, visando a simplificação de universos semânticos complicados, permitindo a identificação, quer conceptual, quer prática, dos seus dados, com a finalidade de encontrar um critério de classificação. É dentro deste quadro que é possível fazer a categorização das várias N.E.E..

1. Da classificação por categorias de deficiência à definição de N.E.E.

O campo de estudo de crianças com N.E.E. incluía, historicamente, crianças com vários sintomas, mas que a maioria dos autores identificava como défices perceptivos, lesões cerebrais, ou desordens neurológicas. Crianças com tais problemas caíam fora de qualquer uma das categorias de deficientes vulgar e legalmente aceites, que permitiam e davam direito a diversas formas de apoio, tanto no processo de ensino como em outros aspectos de âmbito educacional. Por isso, nos inícios dos anos setenta, pais, educadores e outros peritos movimentaram-se no sentido de criar uma categoria específica para estas crianças, que fosse ampla e legalmente aceite e lhes permitisse usufruir de direitos idênticos aos existentes para outros grupos minoritários com N.E.E. (Rebelo, 1993; Rebelo, 1990).

Assim, há uma tendência progressiva de substituição das categorias fundadas sobre as causas e as condições clínicas do ponto de vista do diagnóstico e da intervenção pedagógica, adoptando-se critérios orientados pelas necessidades educativas (problemas de atenção, sucesso escolar, problemas de comunicação, etc.).

Um dos aspectos que tem sido criticado e dado como inadequado refere-se à distribuição das crianças deficientes em categorias demarcadas, consoante as deficiências mais visíveis, sem ter em conta uma multiplicidade de problemas que precisavam de uma actuação mais alargada para um desenvolvimento mais eficaz. Os pontos básicos das críticas a esta questão resumem-se nos seguintes (cf. Rodrigues, D., 1994,):

- As categorias são educacionalmente irrelevantes.
- Os agrupamentos por categorias sobrepõem-se; as crianças não se enquadram em categorias únicas.
- As categorias rotulam as crianças como "deficientes", fazendo concluir que a causa da deficiência a nível educativo ou de desenvolvimento está unicamente na própria criança.
- As estratégias e recursos educativos utilizados em educação especial não são específicos de uma determinada categoria.
- Uma formação de professores orientada na linha tradicional baseada em categorias, resulta numa categorização e sobreposição ao longo do trabalho e cria barreiras dentro da profissão.
- Finalmente, os padrões de financiamento da educação especial tendem a perpetuar a abordagem classificativa.

Segundo Evans (1994), alguns países usam uma abordagem categorial com diferentes grupos de distúrbios enquanto que outros países usam apenas o termo N.E.E.. As variações entre estes dois sistemas provocam dificuldades significativas em fazer comparações directas. Por isso, os estudos comparativos sobre crianças com N.E.E. necessitam de uma visão de como os países definem a situação dessas crianças.

O conceito de N.E.E. torna-se, assim, difícil, subjectivo e inoperacional se não conseguirmos delimitá-lo devidamente. Para melhor esclarecimento e delimitação dos conceitos implicados nas N.E.E., incluindo obviamente, os problemas de aprendizagem, referiremos, a seguir, as definições que obtiveram maior aceitação e que têm sido consideradas mais relevantes.

Em termos gerais, poderíamos considerar que todo o aluno é " *um aluno com N.E.E., pois cada um tem características individuais que o diferenciam dos outros*" (Landívar, 1993, p.20).

A UNESCO (1994) utiliza o termo N.E.E. referindo-se a todas as crianças e jovens, cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

As correntes ideológicas actuais afirmam que as dificuldades de aprendizagem são largamente partilhadas por todas as crianças¹², não havendo uma rotura nas necessidades encontradas nos alunos ditos deficientes e nos ditos normais (cf. Detraux, 1991).

A partir do relatório Warnock (1978) pode-se estimar que 20% da população escolar tem NEE (18% com dificuldades de aprendizagem e 2% com problemas de desenvolvimento), necessitando de apoio educativo especial esporádico e 16% necessitando de apoio permanente.

Esta população de crianças vulneráveis e com dificuldades de aprendizagem tende a aumentar (cf. Fonseca, 1980). Admite-se que a sua incidência no conjunto da população escolar, ao nível do 1º Ciclo, ronde os 10 a 15% (cf. Raposo et al., 1987; Bloomquist & Condemarin, 1986)¹³.

Para Inhelder, Sinclair & Bovet (1974), o que caracteriza a criança que encontra dificuldades gerais nas aprendizagens escolares, é a oscilação entre um estágio de desenvolvimento e outro, traduzindo-se numa passagem incontrolada de um esquema conceptual para outro esquema cronologicamente seu predecessor, explicando a dificuldade da criança em integrar as informações ou os conhecimentos novos.

A expressão dificuldades de aprendizagem é, portanto, empregue em dois sentidos: amplo e restrito (cf. Suárez, 1991).

Em sentido amplo, dificuldades de aprendizagem equivale a N.E.E.. O contexto deste sentido encontra-se no relatório Warnock (1978). No Reino Unido tem sido usado tanto o termo dificuldades de aprendizagem como N.E.E.. Aquele relatório apresenta um carácter unificador do conceito de N.E.E., unificando Educação Especial, Reabilitação e Ensino Regular. Uma criança tem N.E.E. se tiver uma dificuldade de aprendizagem que implique um apoio educativo especial; essa terá uma dificuldade de aprendizagem

Alguns autores afirmam que os rapazes se desviam da norma com maior frequência, na proporção de três indivíduos do sexo masculino para um indivíduo do sexo feminino. Esta diferença pode ser produto de factores hereditários no desenvolvimento fisiológico ou influências culturais. Estes últimos apontam as seguintes razões: (1) a maior parte dos professores serem mulheres e (2) haver um nível de expectativas e de exigências muito alto para os rapazes. Independentemente das hipóteses causais, rapazes e raparigas desenvolvem-se a ritmos diferentes. No entanto, participam simultaneamente nas mesmas actividades e, ainda que um grupo seja mais maduro do que outro, espera-se que ambos tenham o mesmo nível de realização (Condemarin et. al., 1989).

se apresenta uma dificuldade para aprender, significativamente maior que as crianças da sua idade.

Em sentido restrito, nos EUA¹⁴, considera-se que as dificuldades de aprendizagem se referem a um grupo heterogéneo de distúrbios, que se manifestam por dificuldades na aquisição e uso de aptidões de compreensão e expressão oral, leitura, escrita, cálculo e raciocínio. Estes distúrbios são intrínsecos ao indivíduo e causados por disfunções do sistema nervoso central. Ainda que os distúrbios de aprendizagem possam ocorrer juntamente com outras incapacidades (por exemplo, deficiências sensoriais, atraso mental, desequilíbrios emocionais) ou com influências extrínsecas (por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente/inapropriada, factores psicógenos), eles não são o resultado directo destas condições ou influências (cf. Hammill, 1990).

Um trabalho do Departamento de Educação e Ciência Britânico, em 1980, que implicou uma revisão crítica da literatura existente sobre dificuldades de aprendizagem específicas, concluiu que as crianças com H.E.E. são aquelas que, por apresentarem deficiência sensorial ou danos orgânicos, têm um problema de aprendizagem em uma ou mais áreas da leitura, escrita, cálculo e não respondem a um ensino normal (cf. Zabalza e Barilla, 1991).

Segundo a DSM III-R (1989) e a ICD-10 (1993), as dificuldades destes distúrbios são classificadas em "distúrbios específicos de desenvolvimento", considerados como resultado de um desenvolvimento inadequado de habilidades específicas escolares, de linguagem, de fala e de

¹⁴ National Joint Committee for Learning Disabilities, constituída por oito estados membros na Educação Especial, em 1981.

motricidade, e que não são devidas a distúrbios físicos ou neurológicos demonstráveis. Os distúrbios das habilidades escolares, por sua vez, subdividem-se em distúrbios de desenvolvimento da aritmética, da escrita expressiva e da leitura. O seu diagnóstico é feito através de testes estandardizados, administrados individualmente que medem o desenvolvimento intelectual e os níveis da habilidade comprometida.

Em Portugal, segundo o MEC (1992b) são considerados alunos com N.E.E. aqueles que revelem dificuldades de aprendizagem em resultado de desajustamento de ordem física e/ou psicológica.

Nas diversas definições de distúrbios de aprendizagem implicadas nas N.E.E. podemos distinguir vários elementos comuns. Atribuem, para começar, a causa dos problemas a disfunções do sistema nervoso central. Tal afirmação fora, desde os primórdios da investigação médico-neurológica, fortemente admitida, e assinalada em termos de lesão cerebral, sendo mais tarde contestada. Estudos mais recentes parecem novamente defendê-la, mas referindo-a como desenvolvimento neurológico anormal ou deficiente, de onde resultariam prestações subnormais em certos sectores (cf. Lerner, 1988). Finalmente, as definições eliminam as dificuldades com origem em causas exteriores ao sujeito ou outras que não são intrínsecas. Ultimamente, porém, certas definições não excluem a possibilidade de também as condições exteriores serem co-causadoras das dificuldades¹⁵.

Nos anos recentes, tem havido um movimento para não relacionar distúrbios de aprendizagem com a disfunção neurológica. Isto é, alguns autores desejam que a expressão "distúrbios de aprendizagem" seja aplicada aos problemas de aprendizagem, que resultem de qualquer factor que produza a aprendizagem ineficaz (Adelman & Taylor, 1988).

Em suma, constituindo um grupo heterogéneo, as crianças com N.E.E. apresentam-se com dificuldades efectivas de aprendizagem, particularizadas naqueles domínios específicos. A causa destas dificuldades permanece, segundo Raposo et al. (1987), ainda um pouco obscura.

Na noção de N.E.E., por ser muito geral, incluem-se, os sujeitos que, por quaisquer obstáculos, interiores ou exteriores, são impedidos de realizar uma determinada aprendizagem. Já que as N.E.E. permitem diferenciar amplos grupos de indivíduos, consideramos ser necessário fazer deles uma classificação mais detalhada, com maior relevância, quer para a investigação, quer para o diagnóstico e intervenção psicopedagógicas.

Usando a etiologia como princípio de classificação dos problemas de aprendizagem, Rebelo (1993) apresenta quatro categorias, que não deverão ser vistas isoladamente, mas numa perspectiva de mútua influência e de mútuo relacionamento. Distingue, assim:

a) *Problemas de Tipo I*: problemas de aprendizagem resultantes da inadequação dos ambientes escolares ao aluno e à sua própria defuncionalidade, enquanto ambientes de ensino.

b) *Problemas de Tipo II*: problemas com origem em factores intra-individuais, conjugados com factores ambientais¹⁶. Inclui as dificuldades escolares resultantes da inadequação do ensino às potencialidades, características e circunstâncias ambientais dos alunos.

16 Cada aluno tem características singulares, linguísticas, cognitivas e morais, que constituem componentes determinantes do seu comportamento. A elas é necessário atender na situação escolar.

c) *Problemas de Tipo III*: problemas denominados específicos, cujas causas são meramente intra-individuais e atribuídas a disfunções neurológicas.

d) *Problemas de Tipo IV*: problemas resultantes de deficiências, como quadros diagnósticos bem estabelecidos: deficiências sensoriais e motoras, como paralisia cerebral, deficiências intelectuais e emocionais graves e o autismo.

As N.E.E. abarcam, como vimos, não só sujeitos do âmbito da Educação Especial tradicional (deficientes), mas também os que apresentam dificuldades de aprendizagem, atrasos distúrbios de desenvolvimento, desinteresse e desmotivação para aprender¹⁷.

Considera-se, portanto, que uma criança tem N.E.E. se, durante a aprendizagem, depara com obstáculos que só são ultrapassados se lhe for fornecida uma ajuda particular, ou seja, se apresentar dificuldades de aprendizagem.

O centro de interesse deixa de ser a criança e as suas características específicas para ser o meio ambiente. Este deverá ser adequado para satisfazer as necessidades daquela. A principal preocupação passa a ser agora a do que a escola pode fazer pelos sujeitos com necessidades específicas e não a caracterização do problema. Esta proposta tende "a modificar não só o sistema de

¹⁷ Recentemente observa-se uma nova tendência na definição de deficiência e que está intimamente ligada à mudança de deficientes. Esta tendência surgiu na sequência da publicação, em 1978 na Grã-Bretanha, do relatório Warnock e "consiste em basear a definição de deficiência apenas na necessidade de medidas especiais" (O.C.D.E., 1995, p.11).

classificação, mas também e sobretudo a prática da integração" (O.C.D.E, 1995, p.11).

A existência de N.E.E. exige uma resposta satisfatória do sistema educativo. Para estas crianças é necessário uma estimulação sensorial, uma aprendizagem especial e medidas de recuperação específicas. As dificuldades de aprendizagem específicas referem-se, portanto, ao fenómeno da dislexia, disortografia, disgrafia e discalculia. O professor terá que observar a classe e controlar as variáveis intraindividuais do aluno nesses domínios fundamentais (cf. Fonseca, 1980). É da observação dos alunos que poderemos proceder à recuperação efectiva das suas competências básicas (cf. Raposo et al., 1987).

Finalmente, não podemos deixar de referir as condições influenciadoras de qualquer processo de ensino-aprendizagem. Por um lado, os professores, os currículos escolares, os métodos didácticos, os materiais, a organização escolar; por outro lado, o interesse, a motivação, as atitudes dos alunos. A sua optimização poderá suprir lacunas manifestadas nas condições previamente enumeradas. Até porque *“a verificação da existência dos pré-requisitos e/ou a redefinição, a reprogramação e a reestruturação da tarefa (...) podem compensar a ausência inicial dos comportamentos cognitivos de entrada”* (Bloom, 1981, p.114).

Da história dos últimos trinta anos, podemos concluir que se assistiu à tomada de consciência de todos os países, da necessidade de construir respostas educativas integradoras daquelas crianças e de construir um futuro para a integração escolar (cf. Fiore, 1994).

2. Perspectiva evolutiva da integração escolar

Foi apenas muito lentamente que a escola, em boa parte devido à diminuição da natalidade, modificou a sua atitude e fez um esforço para integrar as crianças com N.E.E., que sempre havia rejeitado (cf. Vayer & Boncin, 1989).

Foi no pós-guerra que houve um grande esforço para implementar a educação integrada, embora com más condições de trabalho e com professores insuficientemente formados. Providenciar uma educação especial não constituía prioridade, uma vez que os recursos disponíveis eram escassos, mesmo para uma educação básica da maioria (cf. Zazzo, 1969; Lilly, 1979).

Inicialmente, a educação especial não previa que as escolas regulares fizessem parte do processo educativo das crianças com N.E.E.. Previa, apenas, educar os deficientes em classes especiais (cf. Hegarty & Pocklington, 1990).

Dos anos sessenta até ao início da década de oitenta, deu-se nos EUA uma expansão rápida de programas, introduzidos nas escolas para ajudar crianças com N.E.E. (cf. Will, 1988). Os métodos de diagnóstico e de intervenção diversificaram-se. Fez-se muita investigação fundamental e aplicada. Os serviços de apoio sob as mais diversas formas aumentaram significativamente (cf. Rebelo, 1993).

Os programas destinavam-se a crianças rotuladas com dificuldades de aprendizagem, distúrbios do comportamento e perturbações da linguagem.

Nos anos setenta, surgiu um movimento para a integração de dificuldades mais acentuadas nas escolas públicas (cf. Lilly, 1979).

Do início dos anos oitenta até ao presente, notam-se certas tendências para definir com mais precisão os conceitos de integração e de N.E.E., para fomentar uma colaboração mais estreita entre escolas normais e especiais (cf. Rebelo, 1993).

O desenvolvimento acabado de referir, embora diga mais respeito aos EUA, teve ainda lugar em muitos países, em particular nos anglo-saxónicos, onde se alargou e adoptou o ensino a todas as camadas populacionais, com destaque especial para deficientes e outros grupos mais desfavorecidos.

Em Portugal, as primeiras experiências de educação integrada consistiram nas "classes especiais" criadas pelo Instituto Aurélio da Costa Ferreira, em 1944, destinadas a alunos com dificuldades de aprendizagem, orientados por professores habilitados com um curso de especialização ministrado pelo mesmo Instituto (cf. Capítulo I).

É nos anos sessenta que são ensaiadas as primeiras tentativas de integração de crianças deficientes. Sob orientação da Direcção Geral da Assistência, alarga-se o apoio a alunos com deficiência visual integrados em escolas regulares (secundárias e preparatórias) das principais cidades do país (cf. Bénard da Costa, 1981). Estas tentativas começam a nível do Ensino Secundário e só para a deficiência visual. É necessário esperar pelos anos setenta para assistir ao esforço desenvolvido para a integração familiar, escolar e social da população com diversas deficiências específicas (cf. Martins & Amaral, 1984).

Assim, nos anos setenta, quando o Ministério da Educação entrou no sector, criando divisões para a educação especial, sob a tutela das Direcções Gerais do Ensino Básico e Secundário (D.G.E.B.S.), abriu-se a possibilidade da integração da educação especial nas escolas regulares.

A partir de 1974, assiste-se a uma renovação pedagógica em Portugal no campo da educação de deficientes. As Divisões do Ensino Especial dependentes da Direcção-Geral do Ensino Básico¹⁸ incrementam a formação do pessoal docente e de técnicos, o desenvolvimento tecnológico e a investigação. Esta linha de acção foi orientada no sentido da integração escolar, que revestiu diversas formas, desde as salas de apoio, classes especiais geograficamente integradas em escolas regulares, até ao apoio itinerante (cf. Martins & Amaral, 1984).

Em 1976 foram criadas as "Equipas de Educação Especial" com o objectivo de promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência.

Até 1982, estas equipas dirigiam-se a alunos "portadores" de deficiências sensoriais ou motoras, mas com capacidade de acompanhar os currículos escolares. Para a maioria da população deficiente em idade escolar - deficiência intelectual - o único recurso educativo eram as salas especiais, cuja lotação era insuficiente para os alunos que a elas se candidatavam. O apoio educativo aos alunos integrados centrava-se na própria criança, evitando-se que a sua presença na classe regular provocasse a mínima perturbação. Os professores de apoio trabalhavam com um número reduzido de alunos por escola, numa acção tipo "itinerante".

¹⁸ Criadas no Programa de Cooperação Luso-Sueco.

Tendo em conta o que foi dito atrás, apresentamos seguidamente, a evolução da legislação em termos de integração de crianças com N.E.E. no ensino regular.

2.1. Legislação

Ter a educação especial e a educação regular integradas na mesma organização administrativa era um dos objectivos principais da política neste sector¹⁹.

Como se pode ver no Quadro 2, a legislação relacionada com a integração no nosso país, vai desde (a) os princípios consignados na Constituição da República, passando pelo (b) cumprimento da escolaridade obrigatória para todas as crianças até às (c) linhas orientadoras duma política de integração de crianças com N.E.E..

a) Constituição da República Portuguesa

O contexto da Educação Especial relaciona-se com o problema do sistema escolar e da organização administrativa da educação em geral. A integração de crianças com N.E.E. tem a ver com um problema de justiça e não de privilégio. A Constituição da República Portuguesa (1992, p.59) é bastante explícita: "*Todos têm direito à educação e cultura.*"

¹⁹ Este princípio obteve apoio oficial quando a Lei sobre Educação Especial foi aprovada pela Assembleia da República, através do Decreto-Lei nº66/79.

Quadro 2

Legislação referente à integração de alunos com N.E.E. em Portugal

PRÁTICAS E MODELOS EDUCATIVOS	LEGISLAÇÃO	LINHAS DE ORIENTAÇÃO GLOBAL DA POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO
<p>-Criação de Equipas de Educação Especial distritais para suporte pedagógico dos deficientes integrados nas escolas regulares.</p> <p>-Criação de classes de suporte para crianças com dificuldades escolares.</p>	<p>Constituição da República (cf.artº.71)</p> <p>Lei 174/77</p> <p>Lei 4/78</p> <p>Despacho 53/78</p> <p>Lei 84/78</p> <p>Desp.59/79</p> <p>Lei 538/79.</p> <p>Lei 301/84</p> <p>Lei 88/85</p> <p>Portaria 787/85</p>	<p>-Adopção duma política de integração de crianças e jovens deficientes na sociedade.</p> <p>-Definição do regime de integração progressiva dos alunos deficientes nas classes regulares a nível de:</p> <ul style="list-style-type: none"> -organização -currículos -colaboração com o professor especializado <p>-Garantia da escolaridade obrigatória de 6 anos para deficientes.</p>
<p>-Lei de Bases do Sistema Educativo</p> <p>-Funções e constituição das Equipas de Educação Especial</p> <p>-Intervenções específicas adequadas das escolas face às N.E.E.,</p> <p>-Intervenção multidisciplinar</p> <p>-Modalidades e estratégias de apoio pedagógico</p>	<p>Lei 46/86</p> <p>Lei 243/87</p> <p>Desp.Conj. 36/SEAM/SERE /88</p> <p>Lei 319/91</p> <p>Desp.173/ME/91</p> <p>Desp.178/ME/93</p>	<p>-Acesso à escolaridade obrigatória de 9 anos com base no princípio da normalização para a integração social.</p> <p>-Igualdade de oportunidades a todas as crianças e jovens deficientes.</p> <p>-Afectação dos recursos humanos necessários à consecução do apoio pedagógico pelo Ministério da Educação.</p>

II neste âmbito que se integra a igualdade de oportunidades educacionais para todos, considerando que os cidadãos física ou

mentalmente deficientes gozam plenamente dos direitos consignados na Constituição da República.

b) Escolaridade obrigatória para deficientes

O Decreto-Lei 538/79 visava assegurar um efectivo cumprimento da escolaridade obrigatória em toda a sua amplitude e relativamente a todas as crianças²⁰ Assim, o Estado asseguraria o cumprimento da escolaridade obrigatória às crianças que necessitassem de ensino especial, promovendo uma cuidada despistagem dessas crianças, expandiria o ensino básico especial e o apoio às respectivas escolas e intensificaria a formação dos correspondentes docentes e pessoal técnico.

O Decreto-Lei nº301/84, visando o aperfeiçoamento da legislação já existente sobre a garantia do cumprimento da escolaridade obrigatória, decretou que o dever da escolaridade cessaria em caso de incapacidade física ou intelectual, reconhecida pelas autoridades sanitária e escolar da zona. Este decreto previa, embora muito superficialmente, a necessidade de serem feitas diligências quanto à falta de aproveitamento, determinando as suas causas e definindo as medidas convenientes para assegurar, posteriormente, o aproveitamento dos alunos. Previa ainda o adiamento do acesso à escolaridade obrigatória em casos de deficiência, cujas normas se estabeleceram através do Decreto Regulamentar nº21/86.

²⁰ Este Decreto-Lei tinha em conta que a incapacidade para concluir esta escolaridade dependia e as limitações escolares não correspondiam necessariamente a inaptidão, pelo que os deficientes não poderiam ser privados do dever e do direito ao trabalho.

Entretanto, a experiência mostrou a necessidade de eliminar as dificuldades que se vinham a apresentar aos alunos com N.E.E.. Estes teriam que ter acesso à escolaridade obrigatória com base no princípio da normalização para a integração social. O dever de escolaridade só cessaria quando se verificasse incapacidade comprovada, numa perspectiva médico-psicopedagógica (cf. **Decreto-Lei nº243/87**).

c) Integração de alunos com N.E.E.

Ao longo da evolução da integração de crianças com N.E.E., tem-se verificado que as actuais medidas legais vêm consignar práticas pedagógicas que já vinham a ser experimentadas e vêm reforçar orientações que tinham sido tomadas por pais e por professores. Para além do apoio prestado a alunos com deficiência física, muitas escolas integraram alunos com problemas de aprendizagem, iniciando estratégias para responder às suas necessidades específicas.

Assim o **Decreto-Lei nº 174/77** definia o regime escolar dos alunos portadores de deficiências quando integrados no ensino regular. Os alunos portadores de deficiência física ou psíquica, devendo esta ser comprovada pela apresentação de parecer médico especialista, passariam a estar sujeitos ao regime especial de matrícula, de dispensa e tipo de frequência e de avaliação de conhecimentos.

No entanto, este decreto restringiu o seu âmbito aos ensinos preparatório e secundário. Deste modo, verificou-se a necessidade de estender o mesmo tipo de dispositivos, então fixados pelo **Decreto-Lei nº174/77**, ao ensino primário.

Paradoxalmente, o **Despacho nº59/79** definiu critérios para a matrícula de alunos portadores de deficiências físicas ou intelectuais no

sistema regular de ensino preparatório e secundário (omitindo o ensino primário). Tentava garantir os meios humanos necessários e criar estruturas que lhes permitissem um apoio pedagógico individual, dentro dos condicionalismos vigentes. Só mais tarde, o **Decreto-Lei nº88/85** consigna a aplicação das medidas previstas no Decreto-Lei nº174/77 para os ensinos primário e superior (cf. **Portaria nº787/85**).

A **aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.)** através do **Decreto-Lei nº46/86**, em que o direito à diferença é consagrado como um princípio organizativo do sistema, vem dar força a projectos e iniciativas múltiplos, ainda não estabilizados num sistema coerente, mas que, todos eles fazem assentar a escola em pressupostos de diversificação de oportunidades, integração de componentes e flexibilidade de estruturas (cf. GEP, 1990).

O **Despacho conj. 36/SEAM/SERE/88** cria as equipas de educação especial, constituídas por educadores de infância e por professores dos diferentes graus de ensino não superior, preferencialmente com curso de especialização ou experiência em educação especial, por psicólogos, por terapêutas e por pessoal auxiliar de educação, que funcionassem em interdisciplinaridade e com uma atitude interactuante. Estas equipas abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior e orientam a sua acção pelos objectivos e princípios consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo. Para além de realizarem avaliações psicopedagógicas das crianças com N.E.E., tendo em vista o desenvolvimento de planos educativos individuais, estas equipas devem planear programas de intervenção com base nesses planos. Têm um papel essencial na orientação dos docentes do ensino regular, especificamente, para possibilitar o apoio a alunos portadores de deficiência e/ou dificuldades de

aprendizagem (cf. Relatório dos Peritos Estrangeiros, 1984; GEP, 1990; MEC, 1992b).

Objectivos decorrentes do desenvolvimento da L.B.S.E. levaram à publicação do **Decreto-Lei nº319/91**, no sentido de fomentar uma "igualdade de oportunidades educativas a todas as crianças e jovens deficientes" e permitir que às N.E.E. correspondam, no âmbito das escolas regulares, intervenções específicas adequadas.

Até à publicação do Decreto-Lei 319/91, a legislação que regulamentava o regime escolar dos alunos portadores de deficiência física ou psíquica assentava em pressupostos de origem clínica, não abrangendo a totalidade dos alunos que manifestavam dificuldades no seu percurso escolar, independentemente das suas causas. Aquela legislação também não consagrava nem a natureza nem o nível de intervenção dos diversos agentes educativos implicados no regime educativo a adoptar.

Este Decreto-Lei vem potenciar o desenvolvimento da integração escolar, que deixa de se aplicar exclusivamente aos alunos portadores de deficiências, segundo um critério médico, sendo generalizada a todos os alunos que, de acordo com critérios psicopedagógicos, têm N.E.E. e que frequentam estabelecimentos públicos de ensino dos níveis básico e secundário. De acordo com este decreto, os alunos com N.E.E. têm direito a uma adequação do processo de ensino e das condições materiais da escola às suas necessidades específicas. Esta adequação consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem e pode

traduzir-se por medidas diversas, designadas por *Regime Educativo Especial* ²¹.

Ao abrigo deste decreto-lei, as escolas podem organizar o seu funcionamento com o apoio de professores de educação especial de modo a poder acolher a população com N.E.E..

Se compararmos este diploma com a legislação que vem substituir, verificamos que apresenta os seguintes aspectos inovadores:

-a crescente responsabilização da escola pelos problemas dos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem;

-a abertura da escola a alunos com N.E.E. , numa perspectiva de "escolas para todos", garantindo-se a possibilidade de integração a alunos com problemas do foro intelectual, incapazes de acompanhar o currículo normal, inserindo nas medidas do "Regime educativo especial" (Artigo 2º, p.4390) a medida "Ensino especial" (Ponto 2, alínea II) e a possibilidade de organização de "currículos alternativos" (Artigo 11º, alínea b).

-a consagração da individualização da intervenção educativa através do Plano e do Programa Educativo Individual (cf.Artigo 11º);

²¹ De acordo com o Dec.Lei nº 319/91 de 23 de Agosto, as medidas previstas no Regime Educativo Especial, compreendem diferentes processos de matrícula ou frequência, adaptações curriculares, condições especiais de avaliação, apoio educativo ou ensino especializado, prestado, preferencialmente, por professores habilitados. Adaptações curriculares são medidas destinadas a alunos com NEE que não prejudicam o cumprimento dos objetivos gerais dos ciclos e níveis de ensino frequentados e que podem assumir a forma de redução parcial do currículo ou dispensa de actividades que, em função da deficiência, se revele de execução impossível.

-um mais explícito reconhecimento do papel da equipa pluridisciplinar que intervém no processo educativo e o papel dos pais na orientação educativa dos filhos.

Segundo o **Despacho 173/ME/1991**, compete ao professor identificar os alunos com N.E.E. e dar conhecimento ao coordenador do núcleo ou director de turma. Promove-se, de seguida, uma reunião de conselho pedagógico/turma em que participa o professor do ensino especial para análise da situação do aluno identificado.

Uma das dificuldades com que as escolas se confrontam reside na carência de pessoal especializado que garanta uma orientação sobre as tomadas de decisão sobre o atendimento a estes alunos, nomeadamente, quanto à avaliação, diagnóstico e encaminhamento psico-pedagógico (planeamento e programação de actividades educativas), embora o Ministério da Educação, através do **Despacho nº178/ME/93** tenha enunciado modalidades e estratégias de apoio pedagógico, afectando recursos humanos necessários à consecução desse apoio.

A Reforma Educativa, visando o pleno cumprimento da escolaridade obrigatória de 9 anos, e os princípios consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo deverão constituir as linhas orientadoras da integração de crianças com N.E.E. (cf.GEP, 1991).

3. Conceito de integração e seus fundamentos

A integração tornou-se uma frase-feita e carregada de acepções não analisadas. É usada para significar diferentes coisas, muitas vezes com sentidos confusos (cf. Hegarty & Pocklington, 1990). Tendo em conta os conceitos implicados nas N.E.E. atrás apresentados, recolhemos alguns conceitos de integração escolar²².

O primeiro conceito no âmbito da integração escolar surgiu nos EUA e denominou-se *Mainstreaming*. Significa colocar todas as crianças com N.E.E. nas escolas regulares com o objectivo de lhes permitir uma educação especial. Este princípio é conhecido como o "*least restrictive placement*" (LRP) (Lilly, 1979, p.48).

Também a Alemanha considera que as capacidades de socialização são suportadas por este princípio, no sentido duma integração cognitiva, afectiva e social (cf. Deep-Wolfinger, 1989)²³.

Segundo Hegarty & Pocklington (1990), *integração escolar* refere-se à colocação de alunos com necessidades especiais na escola regular. Permite, assim, um ambiente natural onde estes alunos interagem com os seus pares e estão livres do isolamento que caracteriza muitas das escolas especiais.

²² Podem existir diversas designações para um mesmo conceito de integração escolar. Por exemplo, encontramos "ensino integrado", "educação integrada", "mainstreaming" e "escolas inclusivas".

²³ Gadow & Hedges (1985) defendia que as necessidades psicológicas e educacionais têm maior satisfação na sala de aula regular.

Em Portugal, o programa educativo dirigido a crianças com N.E.E., foi chamado *ensino integrado* (Bénard da Costa, 1982, p.15) e garantia a "participação destas, em tempo pleno ou parcial, nas estruturas regulares de ensino".

A educação desses alunos, designada pelo MEC (1991) por *Educação Integrada* é o atendimento específico, prestado a crianças e jovens com N.E.E. (com ou sem deficiência), no meio familiar, no jardim de infância ou na escola regular. No âmbito da escola regular engloba alunos que frequentam a tempo pleno a classe regular e cujo apoio se processa essencialmente de forma indirecta, através do aconselhamento dado aos respectivos professores, pais e alunos, e cuja problemática educativa aconselha a frequentar espaços de apoio próprios em que intervêm professores especializados ou outros profissionais. Estes espaços referem-se ao apoio pedagógico acrescido que permite que o aluno nas áreas programáticas em que revele dificuldades, tenha aulas de reforço, dadas em grupo ou individualmente.

O Grupo Helios II da União Europeia (cf. Helios European Seminar, 1994), chama *ensino integrado* ao apoio dado a crianças e jovens com problemas especiais de educação desde que os alunos frequentem escolas regulares a tempo inteiro ou parcial e, quando existe alguma forma de resposta organizada às suas dificuldades, nomeadamente adaptações do programa nacional e com apoios e técnicas específicas

Para finalizar, surge ainda o conceito mais recente de *Escolas Inclusivas*, que constituem as estruturas educativas destinadas à maioria das crianças onde devem ser incluídas as crianças com N.E.E. (cf. UNESCO, 1994).

3.1. Níveis de integração

Com terminologias mais ou menos diferenciadas, todos os modelos de integração convergem para três tipos de integração: local ou física, social e funcional (cf. Hegarty & Pocklington, 1990). Sóder (1981), acrescentou-lhes mais um: integração total ou societal.

A **integração local ou física** acontece quando as classes especiais vão para as escolas regulares ou quando a escola especial e regular partilham o mesmo sítio. Trata-se, portanto, duma aproximação geográfica dos espaços escolares.

A **integração social** dá-se quando as crianças das classes especiais brincam com outras crianças e, possivelmente, partilham actividades extra-escolares com elas.

A **integração funcional** acontece quando a integração local e social se associam na participação das actividades educacionais. É a melhor forma de integração, pois quando as crianças se juntam, em "part-time" ou "full-time", à classe regular, contribuem grandemente para a actividade da escola.

A **integração societal ou total** refere-se à tomada de um lugar e participação activa na sociedade comparativamente com os seus pares. Capitaine (1992, p.62-63) considera que a ambição duma inserção social de deficientes é, por vezes reduzida a uma solução que parece ser a da integração escolar. A política de integração parece, duma parte "*reduzir a diferença à simples deficiência*"; de outra parte *reduzir a deficiência à única diferença*".

Por seu lado, Fonseca (1980) refere que as formas de integração podem ser de vária ordem, desde a criação de unidades de Educação

Especial dentro da escola regular, à integração na comunidade das crianças normais²⁴ até à integração total, quando a criança deficiente está integrada no currículo normal.

Segundo Bénard da Costa (1995, p.56), em Portugal, "a modalidade de intervenção que se encontra mais generalizada consiste no apoio dado a pequenos grupos de alunos, por períodos variáveis, num espaço distinto da classe regular ou na presença da classe regular de mais um professor que intervém directamente com estes alunos e que, em colaboração com o colega, contribui para a individualização do ensino e para a diversificação de estratégias pedagógicas".

No entanto, para a mesma autora, a necessidade de classes especiais justifica-se para "alunos com deficiência mental severa ou profunda e multideficientes ou a alunos com surdez severa ou profunda" (Bénard da Costa, 1995, p.56).

Apesar desta preocupação com os alunos com N.E.E. (que é extensiva aos órgãos dirigentes do Ministério, aos investigadores, aos directores de escola e aos professores), este problema continua a ser o que de forma mais premente se coloca à comunidade educativa, aos pais e ao país em geral.

Em suma, uma integração escolar deverá apontar para uma intervenção global e sistemática a nível da família, da escola e dos professores, da criança e da comunidade em geral, como a seguir se apresenta,

²⁴ As crianças almoçam, brincam e realizam actividades curriculares e circum-escolares em conjunto.

resumidamente no Quadro 3.

Quadro 3

**Intervenção global e sistémica dos vários elementos
favorecedores da integração escolar**

FAMÍLIA	ESCOLA	PROFESSORES	CRIANÇA	COMUNIDADE
Intervenção precoce junto da criança e da família.	Sensibilização e participação na integração	Sensibilização e mudança de atitude face à integração.	Diagnóstico das N.E.E.	Sensibilização das autarquias à política de integração.
Participação activa no encaminhamento e processo educativo	Sensibilização e preparação das crianças da escola para a cooperação.	Definição conjunta de objectivos e estratégias para cada criança.	Apoiar directamente a criança com N.E.E..	Solicitar a colaboração das autarquias
Intervenção sistemática a nível das necessidades da criança.	Promover e organizar reuniões.	Elaborar planos de intervenção	Intervenção em áreas mais fracas através de adaptações curriculares	Estabelecimento de ligações com os serviços médicos e sociais da zona.
criação de expectativas elevadas.	Promover adaptações físicas, técnicas da escola e da classe.	Intervenção em multidisciplinaridade.		Promover a articulação com outras respostas educativas.

A integração não constitui necessariamente um contínuo. Por exemplo, um aluno numa escola especial mas que tem algumas aulas na escola regular pode ser melhor "integrado" do que o que está a tempo inteiro numa classe especial e com fraco contacto com o resto da comunidade.

Assim como, o apoio intenso na sala de aula pode ser mais segregativo do que o seu afastamento (cf. Hegarty & Pocklington, 1990).

Tal como Bertrand (1994) afirma, os objectivos da integração residem no desenvolvimento óptimo nos domínios social, psicológico, cognitivo e físico; as oposições à integração residem mais nos órgãos políticos do que nos professores ou nos pais e as condições necessárias à integração implicam a cooperação interprofissional.

Estes conceitos são o resultado duma evolução de outros conceitos provenientes de várias perspectivas, desde a social à educativa.

3.2. Fundamentos de ordem político-social e educativa

Às reacções contra a segregação corresponderam factores políticos e sociais que contribuíram para a consolidação da integração, tais como (cf. D'Zamko & Hedges, 1985; Helios European Seminar, 1994):

- novos conceitos de deficiência (menos em termos de características individuais e geradas, em parte, pelo meio ambiente);
- movimentos de defesa dos direitos humanos (cf. Declaração dos Direitos da Criança, 1921; Declaração dos Direitos do Homem, 1948);
- Segunda Guerra Mundial;
- declarações e relatórios que reflectem o ideal político da democratização paralelamente à acção de grupos de pressão - pais e organizações voluntárias.

Todas estas opiniões crescentes de que a segregação, no plano educativo e social, era indesejável, ajudaram à mudança da filosofia da Educação Especial.

Foi através daqueles movimentos políticos, partindo do princípio da educação com iguais oportunidades para todas as crianças, que os ministros do Conselho da Europa adoptam uma resolução que tem por objectivo a intensificação das medidas tendentes à integração dos alunos deficientes no ensino regular, pois a tendência internacional aponta para a integração de todas as crianças, ajustando os meios e as condições do ensino regular.

A "Declaração Mundial duma Escola para Todos" determinou, em 1990, que se implementassem medidas destinadas a assegurar a igualdade de oportunidades de acesso à educação para todas as crianças cujas necessidades se relacionassem com deficiências ou dificuldades escolares (cf. Dekker, 1994). As crianças com aquelas necessidades deveriam ser incluídas nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças - as *escolas inclusas* (cf. UNESCO, 1994; Deep-Wolfinger, 1989; Fonseca, 1990). Assim, tornou-se inevitável a reestruturação da educação especial como um serviço totalmente integrado (cf. Relatório dos Peritos Estrangeiros, 1984).

Contudo, torna-se um falso conceito de igualdade a democracia que nega a identidade e a diferença. Profetiza-se um modo "médio" e universal de ensinar, que não pode ser modificado. Deve-se ensinar os mesmos conteúdos com modalidades diversificadas (cf. Cuomo, 1991; GEP, 1990; Costa, 1990).

Não basta dar o lugar à criança, na classe regular, para que ela participe activamente na vida do grupo social em que se encontra. A

integração é algo completamente diferente. É na proporção em que a criança se integra na estrutura de comunicação que pode envolver-se na acção e no relacionamento com os outros, condição de todo o desenvolvimento humano (cf. D'Zamko & Hedges, 1985; Vayer & Roncin, 1989).

A ênfase colocada na integração escolar baseia-se mais em argumentos de ordem filosófica do que de ordem empírica. Os fundamentos mais importantes da integração de crianças com N.E.E. nas classes regulares, são os que se apresentam, a seguir, de acordo com Lilly (1979):

1) Os alunos diferem num contínuo de níveis e de aptidões funcionais e são mais parecidos do que diferentes dos seus pares das classes regulares, contrariamente à crença de que a criança com N.E.E. é consistente e qualitativamente diferente das não rotuladas como tal.

2) As classes especiais tradicionais, com currículos separados das escolas regulares, tendem mais a exacerbar do que a disfarçar as diferenças funcionais, a nível das capacidades entre os alunos da educação especial e os da educação regular.

3) As classes especiais introduzem o aluno numa atmosfera artificial onde o tamanho da classe é reduzido, bem como as expectativas.

4) As classes especiais isolam os alunos dos seus pares.

5) Muitos educadores especializados argumentam que o isolamento das crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento, tem implicações negativas, não só para os próprios como também para os seus pares "normais". As crianças devem aprender a viver numa cultura de diversidade de indivíduos e procurar a homogeneidade no grupo-turma é

retirar às crianças a oportunidade para aprenderem a interagir com os pares menos capazes.

6) O argumento final da integração é a sensibilização e tolerância do professor para a diversidade de níveis de capacidades na sua classe. Este poderá aprender técnicas e abordagens que poderão ser usadas com outras crianças na sala e reduzir a necessidade de futuros apoios da educação especial para problemas semelhantes²⁵.

Hegarty & Pocklington (1990) criticam as escolas especiais referindo que os alunos se encontram muito tempo separados da escola regular e não estão preparados adequadamente para uma vida adulta. Assim, a escola especial só oferecerá suporte sob condições sociais isoladas (cf. Deep-Wolfinger, 1989).

3.3. Princípios filosóficos da integração

O objectivo da integração é o mesmo para crianças deficientes ou não deficientes e reside na promoção do seu desenvolvimento máximo nos domínios social, psicológico, cognitivo e físico, dando-lhe as mesmas hipóteses que aos outros alunos (cf. Bertrand, 1994; Curran & Gazay, 1994).

Continua a fazer sentir-se a necessidade duma autêntica filosofia para a concretização deste objectivo, que tem consequências óbvias na

²⁵ Deverão ser tidos em conta outros fundamentos da integração, nomeadamente, o ter sido implementada como uma desculpa profissional para cortar com os custos da educação especial, transferindo as crianças com NEE para as escolas regulares, sem qualquer serviço de apoio ou formação, acção que não é consistente com os princípios.

prática educativa com crianças com N.E.E., dado que ele exige uma filosofia que seja guiada por princípios de (a) *educação que vise a integração*, de (b) *normalização*, de (c) *individualização*, e de (d) *descentralização*:

a) *Educação que visa a integração*. A educação deve acontecer no meio menos restritivo possível. Aquilo que constitui este meio só pode ser determinado pela análise concreta das condições e meios ao dispor e das necessidades específicas de cada criança. A escola especial, a sala de apoio permanente, a sala de apoio periódico, a integração total na sala de aula regular, são algumas das possibilidades que, de momento, se oferecem, cada uma com as suas potencialidades e restrições.

b) *Normalização*. A educação o mais integrada possível tem por objectivo proporcionar à criança condições de vida o mais próximas possível das que usufruem as crianças da mesma idade e do mesmo meio social e cultural, como todos os outros cidadãos perante a lei²⁶.

c) *Individualização*. A educação, de modo geral, visa responder às necessidades educativas de cada aluno, pois cada um deles coloca problemas educacionais específicos. É através da individualização que se garante que a normalização corresponda a uma igualdade de oportunidades, através de uma larga diversidade de estratégias educativas, sócio-educativas e ainda de cuidados básicos. A individualização implica a elaboração de programas educativos individuais.

(d) *Descentralização*. Defende-se a criação progressiva de centros regionais de observação e orientação médico-psicopedagógica,

Os dois princípios são os princípios orientadores da LBSE e constituem o pilar do sistema legal português para a educação especial.

considerando que as acções implícitas no processo de integração só podem ser levadas à prática com uma política de descentralização e de desenvolvimento educacional local. Tais acções deveriam iniciar-se nas próprias escolas, através de uma planificação e de uma organização com base em projectos de regionalização e apoiadas por equipas multidisciplinares móveis e itinerantes.

A UNESCO contribuiu para a integração de crianças com N.E.E.²⁷ ao reconhecer a importância da educação integrada (cf. Saleh, 1994). Mais recentemente, a Conferência Mundial das N.E.E. (Salamanca, Junho, 1994) produziu a Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção, que constitui um instrumento de visão global facilitador de movimentos de educação integrada.

4. Correntes integrativas actuais

A Educação Especial constitui, actualmente, um foco de atenção prioritária nos diversos países europeus (cf. Hegarty & Pocklington, 1990; Zabalza & Parrilla, 1991) e o seu maior debate é a dicotomia segregação/integração (cf. Wade & Moore, 1992; Garcia, 1991).

Tem havido bastante interesse, por parte dos países membros da União Europeia, em examinar as evoluções das políticas de integração das

²⁷ UNESCO Consultation of Special Education, 1988.

crianças com N.E.E. nas escolas regulares (cf. Relatório dos Peritos Estrangeiros, 1984; 1994; UNESCO, 1994). O esforço empreendido para apoiar estas crianças, parece estar em "*vias de se tornar o principal movimento da reforma educativa dos anos 90*" (Nóvoa & Popkewitz, 1992, p. 155). Tomando como ponto de partida a experiência, a postura ideal que irá favorecer a integração reside na aceitação da diversidade (cf. Cuomo, 1991; Deep-Wolfinger, 1989).

Os vários países com experiências em integração de crianças com N.E.E., embora seja imprudente fazer cortes claros entre eles, adoptaram ao nível sistémico uma metodologia que prevê a aproximação progressiva da Educação Especial ao Ensino Regular, introduzindo apoios educativos especiais dentro deste último, através de um funcionamento mais ou menos complementar de cada um dos sistemas.

É uma realidade a grande diversidade ligada à cultura pedagógica dos diversos países e às políticas de integração (cf. Fiore, 1994). Mas as atitudes são muito parecidas em todas as culturas, só diferindo nas modalidades práticas de atendimento das crianças com N.E.E. (cf. Vayer & Roncin, 1989), como se pode verificar no Quadro 4.

Quadro 4

**Linhas orientadoras das políticas integrativas
a nível internacional**

PAÍSES	LINHAS ORIENTADORAS DAS POLÍTICAS INTEGRATIVAS
Austrália	-Categorização livre dos alunos. -Programas baseados nas necessidades individuais o menos restritivos possível.
Bélgica	-Critérios de avaliação do perfil intelectual e comportamental/emocional. -Programas baseados no grau e tipo de deficiência -Escolas especiais para alunos com severas dificuldades comportamentais e de desenvolvimento, prevendo-se alguns (cf.poucos) casos que possam ser integrados nas escolas normais.
Finlândia	-A legislação não classifica a excepcionalidade. -Autonomia local. -A Educação Especial organiza-se de acordo com as regulações do sistema escolar, tendo em conta as necessidades dos alunos.
Alemanha	-A Educação Especial é requerida para deficientes mentais se as suas deficiências cognitivas e emocionais forem consideráveis. -Para crianças com distúrbios de comportamento, providenciar a escola normal, logo que possível.
Grã-Bretanha	-Todas as crianças devem ser educadas nas escolas regulares, sempre que possível, e participarem nas actividades escolares com as outras crianças.
Japão	-Apresentam tipologias de excepcionalidade por categorias de diagnóstico e grau de severidade -As crianças com handicaps devem ter serviços especiais de apoio e educação apropriada ao seu handicap e ao seu estado de desenvolvimento.

(continua)

(continuação)

Holanda	-Reconheceram 15 tipos de excepcionalidade. -Estabeleceram escolas especiais separadas.
Suécia	-A Educação Especial baseia-se no princípio da integração, em que a escola deve estar adaptada à idade e atitudes de cada aluno. -As crianças excepcionais e a sociedade beneficiam com a integração. -O contacto com deficientes é visto como parte da experiência educacional de todos os alunos.
Suiça	-A legislação prevê serviços escolares suplementares, serviços de psicologia e serviços de educação especial. -As Escolas Especiais são requeridas para alunos com problemas de comportamento ou de desenvolvimento consideráveis. -As classes especiais na escola regular são para alunos com dificuldades menores.
USA	-Ambiente o menos restritivo possível. -Identificação de N.E.E. e aproximação à educação dos "normais", comparativamente com a sua idade e/ou nível funcional.

Embora as soluções propostas na América do Norte nada tenham de original relativamente às utilizadas na Europa, há dois factos que, segundo Vayer & Roncin (1989, p.39), parecem essenciais quando se comparam as duas culturas:

(...)-a soma considerável de trabalhos realizados, em sua maioria por psicólogos, referentes às crianças deficientes e aos problemas que estas trazem (....) aos professores. É assim que a integração (....) foi pretendida e também observada por inúmeros autores;

-a tendência geral de reintegrar as dificuldades da criança no contexto em que se originaram, o que levou as estruturas sócio administrativas a encarar de modo diferente o internamento das crianças desajustadas socialmente, que são confiadas cada vez mais às famílias, portanto, cada vez menos à Instituição (...).

5. Resistências à integração

As oposições à integração são de natureza diversa, desde a resistência política aos problemas dos pais (cf. Bertrand, 1994; Curran & Gazay, 1994), passando pela falta de formação dos professores e pela ignorância geral das estratégias de dinamização e gestão dos alunos com N.E.E. nas classes regulares (cf. Hegarty & Pocklington, 1990).

Mesmo na Europa há hesitações sobre o impacto da integração. E estas discussões controversas aumentam com as dúvidas dos professores que trabalham intensamente para a integração, mas que não conseguem ver progressos no dia-a-dia dos seus alunos. Por vezes, até os próprios representantes da sociedade médica duvidam do sucesso da integração (cf. Vayer & Roncin, 1989; Curran & Gazay, 1994).

De acordo com Detraux (1991), não será um trabalho gigantesco e utópico querer cobrir todas as necessidades específicas encontradas, respeitando a diversidade das situações locais e os projectos particulares de cada equipa educativa?

Poderemos reduzir os obstáculos à integração, aos seguintes:

1. Resistência política face à integração, por falta duma política bem esclarecida sobre o assunto e, portanto, de legislação adequada.

2. Resistência das instituições especiais que consideram a integração como uma ameaça em relação aos serviços que oferecem, da sua experiência, financiamento e recrutamento de pessoal (cf. Vayer & Roncin, 1989).

As escolas e classes especiais foram criadas com objectivos contraditórios. Por um lado, o afastamento da ameaça financeira e educacional, por outro lado, a ajuda aos deficientes. *A incongruência na definição dos objectivos é uma das características mais marcantes para instituir programas de apoio às crianças com dificuldades de aprendizagem* (Nóvoa & Popkewitz, 1992, p.158).

3. Resistência dos professores do ensino regular, quer por serem reticentes dum ensino em equipa, quer por considerarem que as crianças com N.E.E. são impostas às classes regulares sem que medidas e meios adequados de apoio possam ser colocados em prática, quer ainda, porque uma pedagogia mais aberta revela a sua falta de formação concernente ao trabalho com crianças com N.E.E.. Não se trata apenas das dificuldades da criança na escola mas também das dificuldades da escola com as crianças, devendo estas duas dimensões serem colocadas em perspectiva mútua. A resistência do professor resulta, muitas vezes, da falta de conhecimento sobre estas crianças, bem como da falta de estratégias e de técnicas para as ensinar (cf. D'Zamko & Hedges, 1985). Outra causa,

considerada quase tabu, é a falta de competência/formação, do professor que, embora com todas as suas boas intenções, se traduz, muitas vezes, no sentido de segregação das crianças.

4. Resistência de carácter geral, por falta de comunicação entre escolas especiais e escolas regulares (cf. Fonseca, 1980).

5. Resistências dos pais das crianças ditas normais por recearem que o ensino regular, com uma política de integração possa dar uma imagem negativa da escola qua os seus filhos frequentam. Temem a nocividade da proximidade e do contágio dos comportamentos das crianças com N.E.E. (cf. Vayer & Roncin, 1989; Cuomo, 1994)

6. Resistências ligadas ao financiamento. A integração é frequentemente entendida como uma forma dispendiosa de atendimento (cf. Vayer & Roncin, 1989; Hegarty & Pocklington, 1990; Relatório dos Peritos Estrangeiros, 1984).

7. Resistências a diferentes tipos de handicaps: os professores do ensino regular estão dispostos a receber um tipo de deficientes, mas rejeitam outros (por exemplo, deficientes visuais ou auditivos poderão ser bem-vindos mas, os que possuem problemas de comportamento, já não). Segundo Fonseca (1980) a integração implica uma selecção de crianças com potencial de aprendizagem normal e com maturidade sócioemocional mínima. O autor refere que *"não se pode encher uma escola com crianças deficientes de uma forma puramente circunstancial. Os arranjos devem ser compatíveis com as necessidades das crianças não-deficientes, não*

esquecendo a criação de currículos e métodos pedagógicos adequados, para além de professores qualificados" (cf. Fonseca, 1980, p.71).

8. Resistências devido à carência de pessoal especializado e técnico (cf. Relatório dos Peritos Estrangeiros, 1984) que garanta uma orientação sobre as tomadas de decisão sobre o atendimento destes alunos. Um dos problemas colocados aos professores é o facto dos currícula serem muito académicos, dificultando, assim, a heterogeneidade (Curran & Gazay, 1994)²⁸. Para a equipa integrada no *Helios European Seminar* (1994), para Vayer & Roncin (1989) e para Fonseca (1980), não é aconselhável a integração de plurideficientes, deficiência severamente moderada e problemas de comportamento.

Estas crianças podem efectivamente ser aceites, mas se a sua presença for somente tolerada e se não puderem participar da vida da classe, parece-nos mais racional procurar outras soluções (cf. Vayer & Roncin, 1989). Também Magnier (1994) considera que as escolas especiais continuam a ser necessárias para casos mais graves.

9. As trocas intrafamiliares, o nível sócio-económico e o grau de motivação da família em relação à escola são também variáveis a ter em conta. Em relação à escola, devemos ter em conta a inadaptação da escola

²⁸ Formas mais recentes na educação (Itália, França e Espanha) poderão resolver este problema. A definição de objectivos transversais e disciplinares, em termos de competências, permite adaptações importantes dos conteúdos de ensino e fixação de objectivos. A organização dos currícula em ciclos permite a flexibilidade da aprendizagem (Curran & Gazay, 1994).

às actuais estruturas sociais na avaliação da inadaptação escolar da criança, antes de a declarar como "inadaptada".

O nível sócio-económico das famílias destas crianças está mais relacionado com as suas dificuldades do que a própria natureza das dificuldades da criança. É necessário levar em consideração os três elementos participantes: criança, família e escola e tentar avaliar a sua interacção recíproca.

10. Finalmente, a resistência pode ser expressão do facto de que há limites que não podem ser ultrapassados, no que se refere ao número de crianças com N.E.E. que podemos aceitar numa classe regular²⁹. Classes numerosas tornam difícil a individualização do ensino (cf. Simões, 1991).

Os debates técnicos entre as vantagens e os inconvenientes da integração devem ser superados e concentrar esforços nas exigências práticas que o problema coloca.

Se as causas de carácter geral, sociais e económicas, exteriores à escola, são mais difíceis de resolver, outras, decorrentes do sistema educativo e das condições de funcionamento das escolas, poderiam ser, de imediato, remediadas: turmas numerosas, escolas superlotadas, edifícios degradados e falta de equipamentos didácticos adequados; fraco nível de remuneração dos docentes e persistência de pessoal docente sem formação profissional (cf. Estrela, M., 1992).

²⁹ Segundo o Dec.-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto, Artigo 9º, o número de alunos das classes que integrem crianças com NEE não pode ser superior a 20, e as classes não devem incluir mais de dois alunos com NEE.

A integração põe em foco, obviamente, o sistema de educação regular e a qualidade das escolas em termos de organização e de práticas pedagógicas (cf. Carr, 1989; Dens, 1994).

Concluindo, o conceito de integração é, portanto, complexo e dinâmico, desde a simples oposição às escolas especiais até à variedade de transformações que implica na escola regular, para além da "extensão e ambiguidade que ele prróprio encerra" (Alexandre, 1981, p.163).

A extensão da integração de crianças com N.E.E. varia largamente ao longo da Europa. Um bom progresso terá sido feito, mas há ainda grandes mudanças a efectuar (cf. Hegarty, 1994), tendo em conta que as crianças têm uma variedade de necessidades que são consequência de circunstâncias específicas (Balaban, 1988).

CAPÍTULO III

A PRÁTICA DA INTEGRAÇÃO COMO FACTOR DE MUDANÇA DA ESCOLA E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O pôr em causa o sistema de educação de crianças com N.E.E. vigente e as suas estruturas existentes, revela uma atitude de inovação. Trata-se, efectivamente de inovação pedagógica porque obriga os componentes do sistema educativo a superarem a diferença e a encontrarem soluções de funcionamento eficazes.

Quanto maior for o afastamento da Educação Especial do sistema educativo em geral, mais profundas serão as diferenças e, conseqüentemente, maiores os conflitos e equívocos, quanto aos objectivos dos princípios filosóficos da integração, nomeadamente no que diz respeito aos seus métodos, práticas e resultados.

As medidas de integração e as suas conseqüentes inovações pedagógicas fazem parte duma política de mudança a longo prazo. Para que

a integração resulte, os professores devem estar preparados para lidar com problemas de comportamento e de aprendizagem na classe e incluir, na sua actividade lectiva, a educação de crianças especiais, como parte integrante da preparação dos programas da educação regular (cf.Lilly, 1979).

Os problemas da integração provocam, de facto, modificações na prática pedagógica resultando em práticas inovadoras para ajudar os alunos com N.E.E. nas classes regulares (cf.Hegarty & Pocklington, 1990; Relatório dos Peritos Estrangeiros, 1984).

1. Mudança e inovação pedagógica

Os conceitos de permanência, continuidade e estabilidade deixaram, a partir dos anos sessenta, de ser adequados à descrição e compreensão da instituição escolar (cf.Canário & D'Espiney, 1992), pois até aqui, a escola apresentava-se como a *instituição baluarte de valores imutáveis que era necessário preservar e difundir* (Correia, J.A., 1984, p.15).

A vaga das grandes reformas educativas revelou, contudo, uma resposta inapropriada ao fenómeno da crise escolar. No ano lectivo de

1986/87, o início da generalização da reforma³⁰, verificou-se um movimento generalizado de insatisfação e revolta por parte de pais, professores e alunos (cf. Canário & D'Espiney, 1992). Isto porque qualquer reforma representa mudança e inovação e exige uma alteração de atitudes, não só por parte dos alunos e dos pais, como também e, essencialmente, dos professores (cf. MEC, 1992a).

É o resultado dum tipo de reforma que exemplifica como uma estratégia de mudança pode criar problemas em vez de os resolver. Ou seja, o modo de proceder às mudanças é tão ou mais importante que o conteúdo dessas mudanças.

Neste contexto, a integração é um assunto inevitavelmente sobrecarregado de tonalidades emocionais, sociais e políticas (cf. Relatório dos Peritos Estrangeiros, 1984). Mas em qualquer dos casos, basicamente, a integração implica mudança e qualquer discussão séria sobre integração tem que aceitar isso como princípio.

Entendida como inovação educativa, a implementação da integração leva a uma série de mudanças na escola e à vivência de situações inovadoras que supõem a transformação de muitos aspectos da prática educativa (cf. Garcia Pastor, 1987; Parrilla, 1988; Zabalza y Parrilla, 1990; Hegarty & Pocklington, 1990; Relatório dos Peritos Estrangeiros, 1984).

³⁰ A Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Assembleia da República em 1986, estabeleceu as grandes metas para a educação e para a organização do Sistema Educativo Português. Tornou-se necessário elaborar legislação que abrangesse as diversas vertentes do sistema. Há dezenas de anos que não se efectuava uma reforma geral do ensino. Foram-se sobrepondo alterações parcelares de que resultou um conjunto incoerente e desajustado em relação a grandes transformações sócio-culturais (MEC, 1992b).

A prática quotidiana está mais ligada com dificuldades e problemas educacionais do que com um saber pedagógico aprofundado (cf. Cuomo, 1991). Isto leva-nos a analisar as inovações que se têm levado a cabo na prática e que poderão surgir no futuro³¹.

O Relatório dos Peritos Estrangeiros (1984, p.9) aponta para a "*necessidade de inovações e melhoramentos baseados numa reorganização e numa decisiva actuação política*". Segundo aquele relatório, todos podem ter algo a aprender, examinando as práticas de inovação no terreno. A nível da informação e da investigação, a educação dos alunos com N.E.E. deve ser incluída nos programas das instituições de investigação, focando estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem. Os professores devem participar activamente, tanto nas acções, como na reflexão que as investigações impliquem (cf. UNESCO, 1994).

De acordo com Curran & Gazay (1994) a *escola inclusiva* necessita de pessoas dispostas a tentar a mudança. Contudo, uma mudança sem metodologia de integração, poderá colocar em questão convicções, atitudes e métodos pedagógicos aos quais os professores estavam fortemente ligados. Pensamos que a resistência dos professores poderá estar ligada à falta de capacidade de inovação, experiência e mudança de hábitos (cf. Canário & D'Espiney, 1992). Em suma, a integração, como processo inovador que é, deve passar por algumas fases "obrigatórias", antes de ser total e positivamente interposta no próprio sistema de ensino, como algo que lhe é natural.

³¹ Por exemplo, constatar como é praticada a diferenciação das crianças com NEE dentro da classe, no momento em que é admitida numa escola regular (Bertrand, 1994).

2. Integração como prática educativa

A integração de crianças com N.E.E. nas salas de aula constitui um dos mais significativos e ambiciosos objectivos da educação actualmente (cf.Ortega, 1991). A efectiva integração pressupõe que se deverá enfrentar novas situações e dar-lhes a respectiva e adequada resposta. Uma delas é desempenhada pelo professor do ensino regular, sobre quem irá cair a maior parte da responsabilidade da educação da criança com N.E.E..

Em meados dos anos oitenta houve, em Portugal, profundas transformações, defendendo-se o direito à escola regular para todos os alunos. Para além do apoio a alunos com deficiência física, passou-se a considerar também os que apresentavam dificuldades de aprendizagem ou deficiência intelectual de diferentes graus. Estar integrado deixou de significar acompanhar o currículo normal, admitindo-se que uma mesma escola pudesse acolher projectos educativos diferenciados. Esta modificação teve consequências, quer na organização das estratégias de intervenção dos professores de apoio, quer no papel da própria escola e dos professores do ensino regular. Há toda uma acção centrada no conjunto do processo educativo e em todos os seus intervenientes, muito especialmente o professor da classe.

O combate ao insucesso escolar assume maior importância nos níveis iniciais do Ensino Básico (1ºciclo) pelas repercussões que pode ter no percurso escolar e social futuro do aluno, revelando-se decisivo nesta fase do desenvolvimento. As N.E.E. relacionam-se, como vimos no capítulo anterior, por um lado, com factores extrínsecos que condicionam o

processo de ensino-aprendizagem e que dizem respeito a formas de apoio social e educativo; por outro lado, com factores intrínsecos a esse processo e que têm a ver com o funcionamento, orientação e apoio pedagógico e didáctico oferecido pelas escolas.

Para a concretização destas acções serão necessários mais professores, mais equipas e maior regionalização. O presente modelo assenta no princípio de um serviço presente e disponível localmente, responsável pelo atendimento de todas as N.E.E. da zona, pelo desenvolvimento de programas de acordo com as necessidades e pela prestação do apoio necessário (cf. Relatório dos Peritos Estrangeiros, 1984; Dantas, 1982).

Portugal encontra-se na "*retórica da educação*" (Nóvoa, 1993, p. 59), caracterizando-se pela precocidade das medidas legislativas e, simultaneamente, pela incapacidade de as concretizar. O desenvolvimento das escolas inclusivas deve ser reconhecido como uma política-chave dos governos para se obterem os recursos necessários adicionais e para reorientar os recursos existentes (cf. UNESCO, 1994).

A integração não pode ser imposta por decreto-lei, sendo somente possível, se houver mudança de atitudes (cf. Vayer & Roncin, 1989). Informar e consultar o professor antes da implementação do processo de integração é crucial para a evolução de atitudes positivas (cf. Hegarty & Rocklinton, 1990).

Daí podermos-nos questionar se os professores aceitam ou não as implicações, na sua própria prática, de uma política de integração como a que se encontra implícita na Lei.

As experiências de integração produziram um conjunto de inovações na escola sendo imprescindível orientar a mudança de que a escola está permanentemente necessitada (cf. Cuomo, 1991; D'Zamko & Hedges, 1985).

A eficácia dos agentes desta "educação integrada" depende quer dos recursos disponíveis quer da capacidade de aceitação e intervenção dos pais e professores do ensino regular (cf. Ramos & Serrano, 1985). Um aluno pode ser atendido de forma adequada pelo professor da sua classe que se revela competente para proceder às adaptações que os seus problemas educativos exigem; outro pode necessitar de apoio esporádico do professor especializado; para outro, pode ser indispensável a atenção de ambos ao longo de todo o ano lectivo. Para cada caso é necessário encontrar uma resposta educativa o mais integradora possível e a que melhor responda às N.E.E. que se colocam.

3. O professor face à prática da integração

O professor que implementa este novo processo educativo - a integração -, tem de enfrentar mudanças tanto a nível curricular como organizativo (cf. Ortega, 1991; Guerrero, 1991; Tyler, 1992). Todos os professores podem encontrar crianças com N.E.E. nas suas classes, em qualquer momento da sua carreira e parece não haver soluções gerais para responder à diversidade de situações escolares, pelo que o professor deverá decidir continuamente qual a mais adequada para cada situação. Terá de flexibilizar os programas e adaptá-los às diferentes

características das crianças da sua sala e incluir, não apenas as competências presentes, mas também valorizar o esforço, o trabalho, as aprendizagens extra-escolares (cf. Simões, 1991).

Analisando a literatura sobre a formação e o papel do professor do ensino regular perante as N.E.E., concluímos que o estatuto profissional do professor do ensino regular não deverá ser inferior ao do professor especializado (cf. Suárez, 1991). Contudo, os professores encontram-se, frequentemente, confusos e pouco informados sobre tais problemas e, daí a necessidade de ter professores de ensino especial integrados no ensino regular para facilitar a integração (cf. Fonseca, 1980).

O professor poderá sentir necessidade de esclarecimentos mais especializados e até de contactar com outros profissionais que acompanhem a criança (por exemplo, psicólogo, terapeuta da fala, médico, etc.) e requer novos caminhos de intervenção (cf. GEP, 1990; Hegarty & Pocklington, 1990; Wall, 1979).

Devido à multiplicidade de problemas, os professores se devem familiarizar com uma larga variedade de conhecimentos no âmbito das N.E.E., utilizando uma abordagem multidisciplinar. Quanto mais elevado for grau de conhecimento nesta área, mais fácil será, não só a sua intervenção, mas também o pedido de esclarecimentos ao professor especializado e o encaminhamento para os adequados serviços de apoio externos à escola.

Ao professor é atribuída uma função complexa que se traduz em variadas situações de apoio individualizado, de suporte e de desafio à criança, de interações adequadas numa perspectiva desenvolvimentista (cf. Wall, 1979). Perspectiva essa que requiere uma atenção às circunstâncias e contextos comportamentais.

Hart (1989) interroga-se sobre que tipo de formação necessitam os professores para lidar com crianças com N.E.E. e que tipo de currículos a utilizar com estes alunos. Também Tyler (1990) se interroga-se sobre o que é que afinal os professores precisam de saber e quais as competências e valores essenciais para levar a cabo uma integração efectiva.

A objecção mais comum à implementação da integração da parte dos professores é dizer que não estão preparados (cf. Lilly, 1979).

Em suma, perante toda esta complexidade de novos papéis exigidos pela integração, torna-se pertinente a respectiva formação de professores.

4. Novos papéis: formação de professores

A imagem do professor tradicional caracterizava-se pelo imobilismo. Daí que as tarefas de inovação e de investigação não tivessem para ele qualquer relevância. Considerando a integração como inevitável, considerando que a integração é inovação, então, a tarefa de inovação já não pode passar despercebida aos olhos de cada professor. Assim, e de acordo com Simões (1979, p.12), justifica-se plenamente "*a reflexão sobre as mudanças dos papéis dos professores sob o impacto da educação permanente*".

O mesmo autor partiu da hipótese de que a educação permanente constitui um projecto apto para satisfazer as exigências educativas da sociedade e, em particular, para definir os papéis do professor.

Torna-se, assim, necessário aprofundar o estudo "*dos novos papéis do educador, na perspectiva da sua formação*" (Simões, 1979, p.301).

Segundo a UNESCO (1994), os professores exercem um papel fundamental como gestores do processo educativo, apoiando os alunos com N.E.E., na utilização de todos os seus recursos³².

A última década caracteriza-se por fortes críticas às respostas educativas convencionais aos sujeitos com N.E.E. que afectaram, não só a Educação Especial como também o conjunto do sistema educativo (cf. Zabalza & Parrilla, 1991). Devido às inevitáveis diferenças entre as políticas educativas dos países da União Europeia, a maneira como cada um concebe a Educação Especial liga-se substancialmente ao processo de formação dos professores para responder à diversidade dos alunos³³.

³² O Governo português preocupou-se em promover programas, definindo estratégias de intervenção como promoção do sucesso educativo no Ensino Básico (Diário da República, 1988). Prevê a elaboração de meios materiais que permitam individualizar o ensino em classe e proporcionem tratamento diferenciado de acordo com o desenvolvimento e rendimento de cada aluno. Nestes programas definem-se estratégias de intervenção, nomeadamente, o reforço da formação, orientação e apoio pedagógico dos professores, sobretudo nos anos iniciais; a ampliação das acções de diagnóstico de deficiências bem como o subsequente acompanhamento especializado de alunos com NEE; o aumento das modalidades de apoio e complemento educativo (saúde, alimentação, prevenção, diagnóstico e acompanhamento dos deficientes, fornecimento de material escolar, acção social escolar, esquemas eficazes de acção de e com as famílias).

³³ A intervenção da UNESCO, no capítulo da integração, focou como se poderão transmitir os princípios da educação integrada na acção de promoção duma escola para todos. Dois exemplos concretos poderão ser apresentados a seguir:

A caracterização, o planeamento, a intervenção e a avaliação de crianças com N.E.E. é um processo complexo, que exige uma informação diversificada e coerente e uma participação multidisciplinar. A heterocronia do desenvolvimento e a heterogeneidade das populações com N.E.E. a nível grupal, implicam que o processo de intervenção seja conduzido com objectividade e sistematização de modo a poderem ser encontradas as áreas sensíveis de cada educando (Rodrigues et al., 1990, p.8). O educador que conhece a criança e o seu meio, que faz um planeamento e intervenção rigorosos, é menos dependente de factores circunstanciais, entende a criança de forma mais rica e multifacetada, estando, portanto, apto a efectuar uma intervenção eficaz. O 1º ciclo do ensino básico- ciclo a que corresponde o nosso estudo - é globalizante e da responsabilidade de um professor único, ainda que se admita que este possa ser coadjuvado em áreas especializadas. Este professor é, segundo Patrício (1987, p.23), "*um professor generalista, completamente competente nas áreas gerais e fundamentais dos respectivos programas, mas de competência apenas suficiente nas áreas especializadas*".

Tendo em conta a perspectiva da Psicologia da Educação (cf. Correia & Pinheiro, 1995) é relevante para a compreensão da problemática das N.E.E., as competências sociais dos educadores, das quais depende a

(I) Esforços canalizados para seminários regionais, mobilizando suporte profissional para assegurar que as NEE serão atendidas na escola regular com a maior extensão possível;

(II) Projecto de Formação de Professores da UNESCO: NEE na sala de aula. Isto foi designado para ajudar o professor do ensino regular a desenvolver o seu conhecimento e prática lectiva aos caminhos onde poderá dar respostas para todos os alunos que experimentem dificuldades na escola.

qualidade da relação educativa, assim como as suas capacidades para reestruturar currículos e para diversificar as suas estratégias educativas em função das características dos educandos, sejam essas características vantajosas ou desvantajosas para o processo educativo.

Considerações finais

As reformas actuais mantêm e prolongam elementos de dinâmicas anteriores, concedendo uma maior ênfase ao trabalho do professor e à sua formação. Para atingir este objectivo, organizam-se debates sobre a responsabilidade, profissionalização e competência do professor, a cargo das instituições intergovernamentais³⁴ (cf. Nóvoa & Popkewitz, 1992).

Torna-se, assim, necessário aprofundar o estudo "*dos novos papéis do educador, na perspectiva da sua formação*" (Simões, 1979, p.301). Traduzir os novos papéis em termos de competências específicas na área das N.E.E. a adquirir, é uma tarefa que equivale a fixar objectivos operacionais para a formação de novos professores.

Tal esforço aparece, na realidade, como condição prévia para se poderem definir novas políticas de formação.

O que acaba de afirmar-se, à guisa de conclusão, serve para nos orientar na análise das necessidades de formação face à integração de crianças com N.E.E.. Como seria de esperar, uma vez que os capítulos anteriores apontam nesse sentido, a falta de formação e de preparação adequadas, contribuem para as dificuldades encontradas pelo professor do ensino regular no processo de integração e é indispensável analisar as

³⁴ OCDE, ONU (UNESCO), Conselho da Europa (Conferência Permanente dos Ministros da Educação Europeus) e União Europeia.

necessidades de formação dos professores através de instrumentos de pesquisa.

Na segunda parte do trabalho será descrita precisamente a metodologia utilizada na investigação empírica, bem como apresentados e discutidos os seus resultados mais significativos.

Segunda parte

INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

INTRODUÇÃO

O que, de seguida, iremos expor diz directa ou indirectamente respeito a uma investigação de campo, realizada na Região Autónoma da Madeira (R.A.M.), com professores do 1º ciclo do Ensino Básico Oficial. Tem por objectivo a análise das necessidades de formação destes professores em relação à integração de crianças com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.).

Não tivemos a pretensão de estudar todas as variáveis implicadas nas necessidades de formação. Tentámos, apenas, no contexto de vários outros estudos já efectuados sobre este tema, em diferentes países, contribuir para um maior conhecimento das reais dificuldades que os professores do ensino regular sentem ao lidar com crianças com N.E.E..

A experiência profissional em educação e as investigações realizadas em outros contextos nacionais e internacionais, sociais e culturais, constituíram as principais fontes definidoras do nosso problema.

Inicialmente, o que nos incitou a planear e executar este estudo foi o elevado número de crianças do 1º ciclo diagnosticadas e atendidas pela Educação Especial, o contínuo afluxo de crianças para novas inscrições e,

sobretudo, a constante solicitação do professor do ensino regular para resolução dos mais variados problemas no âmbito da integração das crianças com N.E.E..

Estatísticas da Direcção Regional de Educação Especial referem, com efeito, ter havido na R.A.M., no ano de 1994, 894 crianças enviadas pelo professor do ensino regular para observação psicológica, para além das 1150 crianças já diagnosticadas e integradas nas escolas normais. O professor que passa a maior parte do tempo com estas crianças é, portanto, o professor do ensino regular. E surge, então, o problema de saber se estes professores se sentem ou não preparados para lidar com estes alunos, atendendo de forma adequada às suas principais necessidades.

A nossa prática e contacto com professores, tanto os especializados em Educação Especial como os do Ensino Regular e com alunos com N.E.E., foram-nos mostrando as limitações de práticas baseadas na "boa vontade" ou na intuição de cada educador. Somos constantemente interpelados para questões como: "*qual a intervenção a aplicar neste caso?*" ou "*esta criança não progride, porquê?*".

A presente análise das necessidades de formação tem como alvo professores do ensino regular que possuem, pelo menos, uma criança com N.E.E. na sua sala de aula. E estes professores, de acordo com a nossa hipótese de trabalho, necessitarão de actualização ou formação nesta área. A investigação situa-se, prevalentemente, no âmbito da formação contínua.

A formação contínua em Portugal constitui, não só um campo prioritário de intervenção, mas também uma prioridade de investigação

científica (Nóvoa & Popkewitz, 1992), nomeadamente a nível da integração de alunos com N.E.E., objecto do presente estudo.

Escolhemos a R.A.M. por ser, para nós, uma população acessível, tanto em termos de conhecimento como em termos de facilidade de obtenção de informação, quer ainda, dos recursos e dos colaboradores. Todos os professores da Região são objecto da investigação, embora respeitando a proporcionalidade da sua distribuição geográfica pelos meios rural e urbano, como adiante referiremos.

O ponto de partida deste estudo consistiu, como já foi referido na primeira parte, na delimitação de dois problemas gerais para cujo esclarecimento se pretendia contribuir e que podem ser sintetizados da seguinte forma:

1) Que necessidades de formação em relação à integração de crianças com N.E.E. manifestam os professores do 1º ciclo do Ensino Básico Oficial da R.A.M.?

2) Qual a situação actual do processo de integração na perspectiva desses professores e em que situação as referidas necessidades emergem?

Partindo da hipótese de que existe uma relação entre as necessidades de formação expressas pelos sujeitos e o estado actual do processo de integração de crianças com N.E.E., consideramos como objectivos do presente estudo, os seguintes:

1) Fazer um levantamento das necessidades de formação dos sujeitos observados e procurar as possíveis relações entre as necessidades

expressas e o processo de integração que é levado a cabo por cada professor.

2) A partir do levantamento das necessidades acima referidas, encontrar para elas algumas estratégias de solução, nomeadamente, através da formação contínua.

3) Finalmente, e para além da estratégia anterior (formação), fazer algumas sugestões de carácter prático em ordem a melhorar a situação dos professores do ensino regular em relação à integração de crianças com N.E.E. nas salas de aula.

A metodologia que a seguir descrevemos tem em conta todas estas considerações.

CAPÍTULO I

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Seja nas ciências exactas ou nas humanas, qualquer estudo de campo requer uma planificação cuidadosa, que tenha em consideração condições e meios que possibilitem a sua correcta execução. Estes nem sempre existem ou se existem não estão disponíveis, ou são difíceis de utilizar.

A planificação e a realização da investigação dependem, assim, de vários factores importantes, alguns de natureza eminentemente prática, como a existência de recursos materiais, a aceitação dos intervenientes escolhidos, as questões burocráticas relacionadas com os estabelecimentos e as instituições, etc. No presente estudo confrontámo-nos também com todas estas dependências e limitações que fomos obrigados a superar gradualmente. Passamos a referir os aspectos mais relevantes da metodologia, cujas fases e momentos mais relevantes se encontram resumidos no Quadro 5.

Quadro 5

Esquema geral da metodologia

FASES	INFORMAÇÃO	RECOLHA DE DADOS	ANÁLISE DOS DADOS
1ª QUESTIONÁRIO	-Avaliação das necessidades de formação em relação à integração	-Estudo-piloto aplicado a 55 professores. -Aplicação experimental do questionário a 10 profissionais em educação. -Aplicação definitiva do questionário a 357 professores.	-Análise de conteúdo para detecção de áreas temáticas ligadas às necessidades de formação no âmbito da integração. -Análise estatística.
2ª ENTREVISTA COLECTIVA	-Avaliação da situação actual do processo de integração partilhada pelos professores e em que as necessidades emergem.	-Entrevistas colectivas: 5 na zona rural e 5 na zona urbana.	-Análise de conteúdo: decomposição temática para encontrar categorias e sub-categorias de análise. -Análise estatística.
3ª QUESTIONÁRIO COMPLEMENTAR	-Informação adicional acerca das experiências e ideias que os professores têm sobre integração.	-Aplicação definitiva do questionário a 119 professores.	-Análise estatística. -Análise de conteúdo.
SÍNTESE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS			

1. Sujeitos

No início do ano de 1995 recolhemos, junto da Secretaria da Educação e das Delegações Escolares da R.A.M., informações sobre os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico Oficial da R.A.M. e respectivas escolas³⁵

Não existindo nenhuma análise estatística recente³⁶ foi essa uma das nossas funções. Verificámos, então, que o número de professores do 1.º Ciclo do ensino regular na Região, era de 1189, dos quais 610 estavam a leccionar no concelho do Funchal (zona urbana) e os restantes 589 nos concelhos da zona rural³⁷. Para uma correcta representatividade da população e dadas as diferenças geográficas que a R.A.M. apresenta, decidimos seleccionar os sujeitos através da técnica de amostragem estratificada proporcional, tendo em conta que 51% dos professores exercem a sua actividade lectiva na zona urbana e 49% na zona rural.

O número de sujeitos, que constituiu a amostra, variou consoante o tipo de recolha de dados em questão. Assim, para os questionários, a

³⁵ Esta informação foi solicitada por carta (Anexo 1) a todas as Delegações Escolares da R.A.M., mas só obtivemos resposta das dos concelhos do Funchal, de São Vicente e de Santa Cruz.

³⁶ A última análise estatística em educação foi realizada em 1992 pela Secretaria Regional de Estatística da Madeira in SECRETARIA REGIONAL DE ESTATÍSTICA DA MADEIRA (1992). *R.A.M.: quinze anos de autonomia e desenvolvimento*, Governo Regional da Madeira, Vice-Presidência e Coordenação Económica.

³⁷ Esta informação foi solicitada à Secretaria Regional da Educação da Madeira por carta (Anexo 2).

população foi de 357 (30%)³⁸ professores enquanto que, para as entrevistas colectivas e para os questionários complementares, esse número foi mais restrito. Concretamente 119 (10%) sujeitos para cada instrumento.

1.1. Selecção da amostra

A amostra, com um total de 595 sujeitos, foi extraída da população total dos professores (1189), em actividade, no ano 1995/1996 (Quadro 6).

Quadro 6

Tamanho das amostras.

População-alvo: 1189 sujeitos
Amostra total: 595 sujeitos

	Questionário	Entrevista Colectiva	Questionário Complementar
MEIO URBANO	30% da população (610) = 183	10% da população (610) = 61	10% da população (610) = 61
MEIO RURAL	30% da população (579) = 174	10% da população (579) = 58	10% da população (579) = 58

³⁸ O tamanho da amostra em relação à população correspondente foi determinado para níveis de confiança de, pelo menos, 5% de acordo com a fórmula proposta por "NEA Research Division" dos EUA (Pinto, 1990).

Para a passagem do **questionário**, pretendíamos obter uma amostra que integrasse 30% dos professores do meio urbano (183) e 30% do meio rural (174), a partir da população de 610 e 579 sujeitos, respectivamente. Através da Secretaria Regional da Educação obtivemos a lista de todos os nomes dos professores. Depois, utilizando uma tabela de números aleatórios³⁹ escolhemos a nossa amostra.

A amostra seleccionada foi de 357 sujeitos, dos quais responderam 324 (90,8% do total previsto inicialmente), sendo 186 da zona rural e 138 da zona urbana, cerca de 27% da população-alvo.

Os questionários foram respondidos nas salas de aula dos professores em horário pós-laboral, nas reuniões pedagógicas, nas reuniões administrativas e/ou nas acções de animação pedagógica.

Para as **entrevistas colectivas**, os participantes foram seleccionados a partir de listas onde constavam os seus nomes e a escola a que pertenciam. Após a selecção aleatória (61 do concelho do Funchal e 57 dos outros concelhos, que se organizaram, também ao acaso, por 5 entrevistas colectivas tanto para a zona urbana como para a zona rural), contactámos telefonicamente as escolas a que os professores da amostra pertenciam (Anexo 3). Fornecemos os nomes de cada participante e solicitámos os seus números de telefone e moradas. O contacto foi efectuado através de convite (Anexo 4). A hora e o local da sessão foram combinados com as delegadas e/ou directoras escolares, consoante as disponibilidades de horário dos professores e da sala da sessão.

³⁹ Retirada da tabela 33 de FISHER e YATES, *Statistical Tables of Biological, Agricultural and Medical Research*, publicada por Oliver e Boyd Lda.

A amostra final inclui 10% do total dos professores do ensino regular, ou seja, 119 sujeitos. Todavia, destes só responderam 97 (81,5% da totalidade prevista).

Tendo em conta que os incentivos e os procedimentos de convite sistemático ajudariam a garantir a adesão dos participantes, solicitámos, para isso, a colaboração das Delegações Escolares e das Directoras das escolas na tentativa de explicar a utilidade que este tipo de investigação teria na prática pedagógica com os alunos com N.E.E.. Todo este procedimento se baseou no facto de que as pessoas são, muitas vezes, cépticas sobre estes encontros quando o objectivo é desconhecido.

O Quadro 7 mostra que o total de entrevistas colectivas realizadas foi de 10 como tínhamos previsto.

Quadro 7

Informação demográfica sobre as entrevistas colectivas

Ordem	Entrevista	Data	Hora	Duração	Sujeitos	Feminino	Masculino	Zona
Teste	A	2/5/95	18,30	50'	8	7	1	Urbana
1	B	4/5/95	09,30	65'	7	6	1	Rural
2	C	4/5/95	14,00	45'	8	8	0	Rural
3	*	6/5/95	10,00	50'	10	7	0	Rural
4	D	13/5/95	09,30	55'	12	6	1	Rural
5	E	15/5/95	18,00	80'	8	8	0	Urbana
6	F	20/5/95	10,00	60'	12	7	1	Rural
7	G	22/5/95	18,30	50'	12	7	0	Urbana
8	H	23/5/95	18,30	55'	12	7	0	Urbana
9	I	12/6/95	18,30	50'	8	7	1	Urbana

No entanto, a terceira entrevista foi extraviada pelo que teve de ser excluída da análise dos resultados. As entrevistas são indicadas por letras, de A até I.

Como também se pode verificar, todas elas foram realizadas no final do 3º período do ano lectivo 1994/1995, durante os meses de Maio e Junho, em horário pós-laboral (18,00 e 18,30 e aos sábados). Este período escolar foi seleccionado devido ao facto dos professores já terem tido contacto com alunos com N.E.E., pelo menos, há sete meses, nomeadamente aqueles que tinham acabado de concluir a sua formação inicial.

A duração média de cada sessão foi de 55' (um pouco mais dos 45' previstos).

Para os **questionários complementares**, o procedimento foi idêntico ao das duas fases acima referidas: os sujeitos foram seleccionados por amostragem aleatória estratificada, ficando o meio rural com 58 sujeitos e o urbano com 61. Estes questionários foram respondidos nas salas de aula dos professores em tempo lectivo ou em horário pós-laboral, com a colaboração das alunas do último ano do Curso de Estudos Superiores Especializados (C.E.S.E).

Tínhamos seleccionado uma amostra de 119 sujeitos, mas apenas 88 é que responderam, o que totalizou 73,9% do total previsto inicialmente.

1.2. Descrição da amostra

O Quadro 8 fornece a descrição da amostra relativamente aos dados pessoais - sexo e idade; aos dados profissionais - tempo de docência; aos

níveis de escolaridade por professor; ao número de crianças com N.E.E. e ao número de crianças em apoio pedagógico especial, por professor. A amostra é idêntica para cada um dos instrumentos de recolha de dados em questão: o questionário, a entrevista colectiva e o questionário complementar.

	Fr. Abs.	Fr. Rel. (%)	Fr. Abs.	Fr. Rel. (%)	Fr. Abs.	Fr. Rel. (%)	Total	Total (%)
SEXO								
Masculino	22	6,8	5	5,2	3	3,4	30	5,9
Feminino	302	93,2	92	94,8	85	96,6	479	94,1
IDADE								
Menos de 26 anos	22	6,8	5	5,2	4	4,5	31	6,1
De 26 a 35 anos	101	31,2	31	31,9	25	28,4	157	30,8
De 36 a 45 anos	102	31,5	34	35,1	35	39,8	171	33,6
De 46 a 55 anos	85	26,2	24	24,7	22	25,0	131	25,7
Mais de 55 anos	14	4,3	3	3,1	2	2,3	19	3,7
TEMPO DE DOCÊNCIA								
Menos de 10 anos	65	20,1	25	26,0	18	20,5	108	21,2
De 10 a 20 anos	102	31,6	30	31,3	22	25,0	154	30,3
De 20 a 29 anos	116	35,9	30	31,3	37	42,0	183	35,9
30 ou mais anos	40	12,4	11	11,4	11	12,5	62	12,2
NÍVEIS DE ESCOLARIDADE								
1ª	242	74,9	62	63,9	69	78,4	373	73,3
2ª	79	24,5	34	35,1	19	21,6	132	25,9
3ª	2	0,6	1	1,0	0	0,0	3	0,6

Quadro 8
Composição da amostra

a) Sexo

Como se pode verificar, 94,1% dos sujeitos pertence ao sexo feminino enquanto que apenas 5,9% é que pertence ao sexo masculino.

b) Idade

A grande maioria dos sujeitos (328 professores) tem idades compreendidas entre os 26 e os 45 anos, atingindo uma percentagem de 64,4%: 30,8% entre os 26 e os 35 anos de idade e sensivelmente o mesmo valor (33,6%) entre os 36 e os 45 anos. Com menos de 26 anos existem 6,8% e com mais de 55, apenas 3,7%.

c) Tempo de docência

O tempo médio de docência dos sujeitos da amostra é de 17 anos, aproximadamente. O valor mínimo de tempo não chega a atingir um ano de serviço e corresponde a sujeitos que iniciaram a sua actividade docente no presente ano lectivo. O valor máximo de tempo de docência é de 37 anos.

Observando mais minuciosamente o Quadro 8 sobressai um primeiro conjunto, constituído por 183 professores (35,9%) situado entre os 20 e os 29 anos de actividade docente. Imediatamente a seguir, um segundo grupo formado por 154 sujeitos (30,3%) posiciona-se na classe dos 10 aos 20 anos de serviço. O terceiro lugar é ocupado por 108 sujeitos (21,2%) com menos de 10 anos na carreira docente. O último grupo figura na classe acima dos 30 anos e é constituído por 62 professores (12,2%).

c) Níveis de escolaridade por cada professor

A grande maioria dos professores (73,3%) trabalha com um nível de escolaridade. No entanto, da amostra seleccionada, a 132 professores (25,9%) foram distribuidas turmas com dois níveis de escolaridade na mesma sala de aula. Apenas 3 professores (0,6%) têm três níveis diferentes nas suas classes.

d) Número de crianças com N.E.E. por professor

O número médio de alunos com N.E.E. por professor é de 6 crianças e, o máximo, de 17. O número total de crianças com N.E.E. encontradas nos 324 sujeitos da nossa amostra perfaz os 2020 alunos.

e) Número de crianças em apoio pedagógico especial por professor.

Pudémos verificar que, do total da amostra seleccionada, 634 crianças frequentam apoio pedagógico especial, o que perfaz uma média de 2 crianças por professor, aproximadamente. O número máximo encontrado num grupo de apoio foi de 16 elementos, para um só professor.

Uma parte significativa dos sujeitos (29,3%) não possui crianças em apoio. Os restantes possuem algumas crianças (de uma até oito), salientando-se apenas um professor a apoiar um grupo de 16 alunos.

c) Níveis de escolaridade por cada professor

A grande maioria dos professores (73,3%) trabalha com um nível de escolaridade. No entanto, da amostra seleccionada, a 132 professores (25,9%) foram distribuidas turmas com dois níveis de escolaridade na mesma sala de aula. Apenas 3 professores (0,6%) têm três níveis diferentes nas suas classes.

d) Número de crianças com N.E.E. por professor

O número médio de alunos com N.E.E. por professor é de 6 crianças e, o máximo, de 17. O número total de crianças com N.E.E. encontradas nos 324 sujeitos da nossa amostra perfaz os 2020 alunos.

e) Número de crianças em apoio pedagógico especial por professor.

Pudémos verificar que, do total da amostra seleccionada, 634 crianças frequentam apoio pedagógico especial, o que perfaz uma média de 2 crianças por professor, aproximadamente. O número máximo encontrado num grupo de apoio foi de 16 elementos, para um só professor.

Uma parte significativa dos sujeitos (29,3%) não possui crianças em apoio. Os restantes possuem algumas crianças (de uma até oito), salientando-se apenas um professor a apoiar um grupo de 16 alunos.

2. Procedimento

Nesta sub-secção apresentaremos uma descrição operacional das variáveis e os passos seguidos na investigação.

Definidos os problemas de uma forma ainda bastante geral, impunha-se clarificar e operacionalizar os conceitos básicos, nomeadamente, os conceitos de "necessidades de formação" e "integração".

Foi fundamental nesta etapa decidir sobre os quadros teóricos que iriam ser adoptados, a partir da literatura relevante e disponível.

O conceito de "necessidades de formação" adoptado representa a expressão de expectativas de indivíduos e de grupos de indivíduos.

O tipo de análise de necessidades conduzido partilha aspectos da perspectiva "democrática" e aspectos da perspectiva de "diagnóstico" (Stufflebeam, 1985). Da primeira, retém-se a ideia de que uma necessidade é uma mudança desejada pela maioria do grupo de referência considerado. Da segunda, aceita-se que a necessidade é algo cuja falta ou deficiência se prova ser prejudicial ou cuja presença se revela benéfica.

Ribeiro (1993), sugere alguns exemplos que poderão ilustrar a variedade e a diferente dimensão dos métodos, técnicas e instrumentos de avaliação de necessidades. Como estratégias relativamente simples, a recolha de opiniões, através de entrevistas e de questionários. A título meramente ilustrativo, o autor apresenta 3 modelos de avaliação largamente utilizados: o modelo de congruência-contingência de Stake (1967), o modelo de discrepâncias de Provus (1971) e o modelo Contexto, Input, Processo e Produto (C.I.P.P.) de Stufflebeam (1971).

Quanto ao conceito de "integração escolar", como já foi explorado na primeira parte, refere-se à educação de alunos com N.E.E. na escola regular. Engloba alunos que frequentam a tempo pleno a classe regular e cujo apoio por parte dos serviços especializados se processa, essencialmente, de forma indirecta, através do aconselhamento dado aos professores do ensino regular, aos pais e aos alunos. A problemática educativa destes últimos aconselha a frequentar espaços de apoio pedagógico acrescido, permitindo ao aluno ultrapassar as dificuldades nas diversas áreas programáticas.

A determinação de necessidades de formação relacionadas com a integração traduz-se num processo complexo, que exige múltiplas abordagens complementares. Situámo-nos exclusivamente na recolha das necessidades percebidas pelos professores. Para tal, estabelecemos um confronto das representações que os professores têm do processo de integração e da formação dada pelo "sistema", com o quadro das dificuldades vividas e percebidas e, ainda, com os desejos de mudança e com as expectativas relativamente à possibilidade duma futura formação.

A investigação foi realizada em três fases (cf. Quadro 5). Na primeira fase procedemos à passagem de um questionário; na segunda, realizámos entrevistas colectivas designadas "Focus Group" e, na terceira, aplicámos um questionário complementar.

Passamos a descrever, ainda que sucintamente, cada uma das fases referidas.

1ª Fase: o questionário

1º. Realização de um estudo-piloto exploratório conduzido junto de 55 professores do ensino regular, a quem foi solicitado a resposta a uma questão fechada e a duas questões abertas (Anexo 5);

2º. Tratamento dos resultados obtidos, pela técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1979) e construção dum questionário;

3º. Aplicação experimental do questionário a um grupo profissionais em educação.

4º. Aperfeiçoamento do questionário através das respostas obtidas e alteração de algumas questões;

5º. Aplicação do questionário definitivo a uma amostra de 357 professores do ensino regular, retirada da população-alvo (Anexo 6);

6º. Tratamento estatístico das respostas (estatística descritiva).

2ª Fase: a entrevista colectiva "Focus Group"

1º. Elaboração dum plano de entrevista colectiva (Anexo 7), após a análise dos resultados dos questionários;

2º. Organização de 10 entrevistas colectivas (5 na zona rural e 5 na zona urbana) constituídas, cada uma, por 10 a 12 professores do ensino regular, escolhidos aleatoriamente;

3º. Entrevista colectiva;

4º. Análise de conteúdo das entrevistas (Bardin, 1979; Krueger, 1987);

5º. Tratamento estatístico (estatística descritiva).

3ª fase: o questionário complementar

1º. Passagem dum questionário complementar traduzido e adaptado de Hegarty & Pocklington (1981) por Jorge Coelho Silva, da Escola Superior de Educação do Porto¹⁰ (Anexo 8);

2º. Análise de conteúdo das questões abertas (Bardin, 1979; Krueger, 1987);

3º. Tratamento estatístico (estatística descritiva) das questões fechadas.

¹⁰ Mestre em Psicologia da Educação e assistente na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

2.1. Aplicação do questionário

Ao(a) director(a) de cada escola foi enviada uma carta (Anexo 9), solicitando a colaboração na pesquisa. Através de confirmação telefónica da referida colaboração, deslocámo-nos às respectivas escolas e procedemos à aplicação dos questionários. Quanto às ausências, foi solicitado ao(a) director(a) que distribuisse pelos professores que mencionámos, os questionários que sobraram. Estes seriam preenchidos pelo respectivo professor, recolhidos pela directora, metidos no envelope de retorno, previamente selado, e reenviados.

Para que a realização do inquérito se pudesse desenrolar sem problemas, foi necessário que os inquiridores fossem instruídos de certo número de cuidados a ter e de regras a cumprir (Rosa, 1986). Os inquiridores que colaboraram na aplicação do questionário¹¹, foram informados quanto aos objectivos, ao interesse e à necessidade de as respostas serem sinceras. Os inquiridores foram vigiados para verificarmos se contactavam as pessoas escolhidas e para evitar um número demasiado elevado de não-respondentes. Controlámos também a recolha dos questionários, verificando se estavam bem preenchidos e se não existiam grandes contradições entre as várias respostas.

As falhas e lacunas provenientes dos questionários foram corrigidas e complementadas através da entrevista colectiva, numa 2ª fase da investigação. O mesmo foi feito relativamente ao questionário complementar, mas na 3ª fase da mesma investigação.

¹¹ Houve também a colaboração dos professores especializados, previamente informados sobre os objectivos da investigação, passando os questionários em zonas de difícil acesso e pouco conhecidas a que se deslocavam em serviço.

2.2. Condução das entrevistas colectivas

Depois de recolhidos todos os questionários passámos às entrevistas em grupo.

Não há resposta universal para a questão do número ideal de entrevistas colectivas. A regra geral consiste em planejar quatro sessões e depois modificar o número consoante a necessidade. Se não surgirem dados novos depois da 3ª sessão, então a 4ª devem ser canceladas. Se novas opiniões continuarem a ser desenvolvidas na 4ª sessão, devem ser feitas mais algumas (Krueger, 1988). Foi o que aconteceu no nosso caso, tendo-se prolongado as entrevistas até à 10ª. Quando os temas se começaram a repetir, foi tempo de parar as entrevistas e transcrevê-las.

A logística e o equipamento foram preparados antes e escritos numa lista (Anexo 10). O perigo mais frequente dos entrevistadores inexperientes é a preocupação com demasiados aspectos antes da sessão de grupo, o que leva a iniciarem a discussão com elevada ansiedade. O melhor conselho é praticar as questões, alguns dias antes da entrevista e, depois, relaxar um pouco antes da discussão.

Foi difícil prever como as sessões iriam decorrer. Os grupos variaram e a flexibilidade foi essencial. Surgiram perguntas inesperadas que emergiram da discussão, mas tentámos concentrar-nos nas questões-chave. Durante a discussão, o entrevistador lembrou aos professores que seriam alguns dos participantes do grande grupo e, por pouco tempo, partilhariam a realidade do ambiente.

O entrevistador não estava numa posição de poder ou de influência e, de facto, devia encorajar comentários de qualquer tipo, tanto positivos como negativos. Devia ser cuidadoso para não formar juízos de valor sobre

as respostas e para controlar a linguagem corporal que pudesse comunicar tanto aprovação como reprovação. No início da discussão, o entrevistador recordava que não havia boas nem más respostas, mas sim diferentes pontos de vista.

2.3. Aplicação do questionário complementar

O questionário complementar foi aplicado a 119 professores do ensino regular da R.A.M., independentemente do número de contactos que os professores haviam tido com crianças com N.E.E.. Houve a colaboração dos alunos do último ano do C.E.S.E., que se disponibilizaram a aplicar os questionários, aleatoriamente, bem como proceder à sua recolha.

3. Instrumentação

Como já salientámos, não foi nossa pretensão caracterizar a população exhaustivamente, mas apenas fazer um levantamento das necessidades de formação dos professores. O questionário, a entrevista colectiva e o questionário complementar, foram os métodos utilizados para a recolha de dados.

A nossa investigação é do tipo correlaccional, seguindo, portanto, o método não-experimental. A escolha conjunta daqueles métodos de recolha de informação revelou-se pertinente para o objectivo da investigação, pois contribuíram para uma visão mais alargada do problema em análise. Os resultados destacados, na primeira fase, serviram para a prossecução da fase subsequente. Os dados mais relevantes dos questionários inspiraram o guião das entrevistas colectivas. O questionário complementar da 3ª fase serviu para clarificar e aprofundar o estudo do problema em análise.

3.1.0 Questionário

Para Mucchielli (1982), o questionário é um instrumento de recolha de dados rigorosamente estandardizado, quer a nível do texto escrito quer a nível das questões apresentadas.

Embora o questionário condicione os inquiridos a respostas concisas e concretas, evitando a dispersão dos informantes, não podíamos deixar de o referir como um instrumento de recolha de dados bastante pragmático. No entanto, o uso do questionário deve ser limitado a estudos que tenham um objectivo suficientemente claro para poder ser exposto em poucas palavras, e suficientemente simples para não exigir um esquema de interrogação demasiado elaborado (Rosa, 1986).

O material conseguido mediante o emprego do questionário reduziu-se, sobretudo, a um conjunto de tabelas estatísticas elaboradas a partir da amostra, que permitem ao observador fazer inferências apenas de âmbito local.

A informação aparece, assim, expressa através de números, provenientes de informantes anónimos e desconhecidos. As opiniões pessoais foram descuradas em detrimento da uniformidade impessoal. Contudo, como Ghiglione & Matalon (1992) salientam, todo o esforço científico visa enunciar uma conclusão de âmbito global, sem se pronunciar sobre a unicidade.

O questionário teve a vantagem de ser realizado a baixo custo, ser rápido e ter atingido simultaneamente mais de 300 sujeitos. Para além disso, permitiu-nos uniformizar a observação dos factos, pela standardização da terminologia empregue, sendo ainda de fácil e múltiplo tratamento estatístico a informação recolhida (Rodrigues & Esteves, 1993). Uma outra vantagem foi o facto de os indivíduos poderem reflectir, mesmo longamente, antes de responder, evitando certo tipo de respostas em que a pessoa responde a primeira coisa que lhe vem à cabeça (Rosa, 1986). A sua utilização permitiu a objectividade dos números e as inferências estatísticas, dado o seu enfoque basicamente quantitativo (Ghiglione & Matalon, 1993), para além de ter garantido o anonimato da fonte.

Teve algumas limitações, nomeadamente, o facto de as respostas dadas terem sido definitivas, não se podendo completar ou especificar onde fosse necessário fazê-lo nem verificar a veracidade ou não dessas mesmas respostas. Além disso, não permitiu aceder às necessidades latentes ou inconscientes, impediu o diálogo e o aprofundamento de ideias, não permitindo controlar as condições de produção das respostas (Rousson & Bordineau, 1981, *cit.* Rodrigues & Esteves, 1993) e impediu, ainda, o contacto directo inquiridor/inquirido. Não nos foi possível proceder a uma análise contextual por falta de pormenores na informação. Evitámos, assim, possíveis erros de interpretação.

No que se refere à construção do questionário, tomámos um conjunto de cuidados especiais, desde a elaboração das questões e à sua apresentação, passando pelo cumprimento de medidas tendentes a garantir a validade interna e externa do instrumento.

3.1.1. Elaboração do questionário

A elaboração do questionário baseou-se por um lado, na revisão da literatura, salientando-se as investigações efectuadas no campo da análise das necessidades de formação dos professores por Rodrigues & Esteves (1993) e, por outro lado, no estudo-piloto que já a seguir passaremos a apresentar.

Procurámos ter sempre presentes os cuidados e as orientações anteriormente referidas relativamente à elaboração do questionário.

Depois de termos calculado a dimensão ideal da amostra e de termos escolhido a técnica de amostragem aleatória estratificada, redigimos um projecto de questionário, com a colaboração de 55 professores do ensino regular, através de um inquérito constituído por duas questões abertas.

Procedemos ao tratamento das respostas destes inquéritos, através da técnica de análise de conteúdo. Na apresentação dos resultados seguimos a divisão adoptada no inquérito. Ao efectuar a categorização temática de cada questão, indicamos o número de sujeitos que referiram opiniões e comentários, bem como a respectiva percentagem.

QUESTÃO N°1: *Possui crianças com necessidades educativas especiais na sua sala de aula?*

SIM/NÃO

Se respondeu afirmativamente, indique quantas é que julga que têm essas necessidades? E quantas é que são apoiadas pelo ensino especial?

Pela análise das respostas (estatística descritiva) verifica-se que cada professor possui, em média, cerca de 6 crianças com N.E.E. na sua sala de aula e, cerca de 2 crianças em apoio pedagógico especial.

QUESTÃO N°2: *Considera o apoio às crianças com necessidades educativas especiais adequado e suficiente? Porquê?*

As respostas a esta questão, representadas no Quadro 9, dividem-se em duas partes: a primeira refere-se à qualidade do apoio (adequado ou inadequado) e, a segunda, diz-nos se os professores consideram suficiente ou não o apoio prestado às crianças.

Em relação à primeira parte, verificámos que 11 sujeitos (20,0%) não tinham dados suficientes para responder, pois encontravam-se no seu primeiro ano de docência. Dos restantes professores, 26 deles (47,0%) referiram que o apoio dado às crianças era adequado e 18 deles (32,7%) julgaram-no inadequado. É de notar que este apoio foi identificado com o apoio dado pelo professor especializado e não pelos professores do ensino regular.

Em relação à segunda parte, apenas um professor considerou que o apoio era suficiente. Dos restantes sujeitos, 41 (74,5%) responderam que

esse apoio era insuficiente e 13 (23,6%) não responderam a esta parte da questão.

Quadro 9
Respostas dadas à questão 2 do estudo-piloto

Sem dados suficientes para responder-1º ano de docência (desconhecimento do tipo de intervenção)	11	20.0%
Adequado		
-NÃO	18	32.7%
-SIM	26	47.0%
Suficiente		
-NÃO	33	60.0%
porque:		
-meios escassos face às necessidades elevadas	6	10.8%
-nº de diagnósticos insuficiente	9	16.4%
-processo de diagnóstico e encaminhamento lento	10	18.2%
-nº reduzido de crianças apoiadas	12	21.8%
-dificuldade de desenvolver trabalhos adequados e que minimizem as dificuldades	4	07.3%
TOTAL	41	74,5
-SIM	1	01.8%
-SEM RESPOSTA	13	23,6%

QUESTÃO N°3: *Aponte as principais necessidades que sente em relação à efectiva integração de crianças com necessidades educativas especiais.*

Da análise da questão 3, surgiram as informações apresentadas no Quadro 10. Devido à diversidade e pertinência dos dados não efectuámos a respectiva categorização temática.

Quadro 10

Respostas dadas à questão 3 do estudo-piloto

-Apoio e formação ao professor do ensino regular	13	23.6%
-Contacto com o professor especializado no início de cada ano lectivo	2	03.6%
-Apoio à criança desde o início do ano lectivo	4	07.3%
-Apoio duma equipa de ensino especial, mesmo em acção itinerante	5	09.0%
-Elaboração de material didáctico/fichas adequados	23	41.8%
-Equipa de ensino especial permanente na escola	7	12.7%
-Apoio de crianças c/N.E.E. por um professor especializado	7	12.7%
-Intervenção com os pais	7	12.7%
-Orientação pedagógica, metodológica e técnica	10	18.2%
-Orientação académica e psicológica de acordo c/ as N.E.E.	2	03.6%
-Aumento do nº de técnicos especializados	6	10.9%
-Sensibilização dos pais através de programas elucidativos	1	01.8%
-Apoio e despiste precoce (infantário e pré-primária)	2	03.6%
-Rastreio pelos Serviços de Saúde	3	05.4%
-Observação por psicólogos no 1º ano	3	05.4%
-Observação por pediatras	2	03.6%
-Acções de formação face à integração das crianças com N.E.E.	4	07.3%
-Simulação de situações concretas	1	01.8%
-Levantamento das necessidades de cada escola	1	01.8%
-Disponibilidade total para esclarecimento de dúvidas	1	01.8%
-Encaminhamento para dos casos difíceis para escolas especiais	1	01.8%
-Redução do nº de alunos por turma	1	01.8%

Os resultados do estudo-piloto revelaram-se com interesse: por um lado, os sujeitos mostraram falta de preparação e de competências para efectuar uma integração adequada das crianças com N.E.E.; por outro lado, referiram uma diversidade de dificuldades a nível da integração que poderiam ser solucionadas através da formação.

Estes resultados encorajaram-nos a prosseguir a investigação, ao mesmo tempo que constituíram uma base importante para a construção do questionário que a seguir se apresenta.

3.1.1.1. Regras e características próprias ao questionário

A elaboração do questionário obedeceu a certas regras próprias (Rosa, 1986).

Quanto ao seu conteúdo, os temas de investigação eram relativamente simples e relacionavam-se com a prática lectiva.

Quanto à redacção, tivémos em consideração os seguintes critérios:

- instruções curtas e simples;
- evitar termos carregados de afectividade ou com juízos de valor;
- fugir ao uso de advérbios ou adjectivos e de expressões demasiado gerais;
- limitar-se a perguntas simples, claras e sem ambiguidade, evitando fontes de incompreensão ou de dúvida; em consequência, optámos por 7 perguntas dicotómicas e de escolha múltipla e 1 pergunta (a última) aberta;

-tamanho razoável (8 questões) para evitar a alta percentagem de não-respondentes, embora o determinante principal fosse o interesse das pessoas interrogadas pelo tema da investigação;

-apresentação em 2 páginas A4, tamanho que deveria prender mais e conduzir a uma maior colaboração das pessoas interrogadas.

Ainda relativamente à redacção dos itens a serem incluídos no questionário, Mucchielli (1982) destaca dois cuidados a serem tomados no sentido de facilitar a organização e a disposição do instrumento, tornando este mais agradável e, simultaneamente, possuidor dos seus atributos inquiridores, a saber: (a) contextualização das questões (b) articulação dos temas com os objectivos da investigação⁴².

De acordo com as orientações expostas, a sequência e a elaboração das questões não foram arbitrárias sob pena de poderem influenciar as respostas e, conseqüentemente, o resultado final da investigação. As regras e cuidados enunciados são justificados pela ausência do interrogador em alguns momentos da aplicação do questionário.

3.1.2. Apresentação do questionário

A grande maioria das respostas possíveis é do tipo fechado, consistindo a tarefa do respondente em assinalar uma ou mais alternativas. Optou-se por esta modalidade para facilitar a tarefa aos

⁴² No caso concreto, o objectivo da pesquisa foi explicitado na folha de instruções que acompanhou cada um dos questionários.

inquiridos e o tratamento de dados, já que o questionário era um pouco extenso. Este foi estruturado em duas partes: a primeira, relativa aos dados biográficos de natureza pessoal e profissional e, a segunda, composta por oito blocos de questões (Anexo 6).

A primeira parte integra as seguintes informações:

- dados pessoais: sexo e idade;
- dados profissionais: tempo de docência, níveis de escolaridade por professor, nº de crianças com N.E.E. e nº de crianças em apoio pedagógico especial.

A **natureza dos conteúdos** da segunda parte do instrumento baseou-se, não só nas categorizações temáticas encontradas na análise de conteúdo do estudo-piloto, mas também no dispositivo teórico que fomos construindo ao longo do presente estudo.

Embora sem contornos definidos pelas fronteiras dos temas, a **sequência** das questões obedece a uma estrutura organizativa delimitada por conteúdos específicos, designadamente:

1. Grau de conhecimento sobre determinados temas relativos à Integração;
2. Modo de satisfazer as necessidades de formação;
3. Intervenção das Equipas de Educação Especial;
4. Modo de aquisição das competências actuais para efectuar a Integração;
5. Expectativas quanto à formação desejada:

- objectivos
- conteúdos
- organização
- estratégias

Por fim, comentários que os professores quisessem fazer.

A **formulação** das questões baseou-se em vários tipos de perguntas: abertas (a oitava e última questão), dicotómicas (a primeira parte das questões 3 e 5), de escolha múltipla (as questões 1 e 3) e previamente codificadas (questões 2, 4, 5, 6 e 7). Nestas últimas o investigador previu uma série de respostas possíveis e, eventualmente, uma categoria em branco. O inquirido deveria, então, inscrever a sua resposta na casa que acharia mais apropriada.

Para as questões 1 e 3 optou-se por uma **classificação** em torno de uma escala tipo Likert, com cinco pontos. Na questão 1 pedia-se aos sujeitos para indicar o grau de conhecimento auto-atribuído sobre determinados temas relativos à integração, desde o *muitíssimo* (=5) até ao *nenhum* (=1). Na questão 3, pedia-se-lhes que atribuissem às diversas situações de intervenção das Equipas de Educação Especial um grau de importância desde a *nenhuma* (=1) até à *muitíssima* (=5).

3.1.3. Aplicação experimental do questionário

Entre 6 e 10 de Março de 1995, procedeu-se à aplicação do questionário, na sua versão provisória. A tarefa que antecedeu à

aplicação definitiva do instrumento teve como finalidade obter esclarecimentos sobre a sua eficácia, enquanto instrumento de medida, testar a clareza dos itens e a sua adequação à população-alvo. Em última instância, pretendeu-se experimentar as finalidades para que o instrumento se destinava e detectar questões que se revelassem de difícil compreensão, por deficiente construção de frases ou por inadequação dos conteúdos ao objecto de estudo (Mucchielli, 1982).

Pretendia-se, também, testar o tipo de instruções que acompanhavam o questionário e avaliar o tempo médio que o instrumento de recolha de dados levaria a ser preenchido.

O instrumento foi aplicado a um pequeno grupo de indivíduos pertencentes a instituições diferentes daquelas onde o instrumento seria aplicado na sua versão definitiva. A todos foi pedido que assinalassem, por escrito, as dúvidas encontradas e o tempo que dispensaram no seu preenchimento (que foi, em média, de vinte minutos).

Aplicámo-lo, então, a uma amostra reduzida de 10 profissionais ligados à educação: 2 psicólogos, 2 professores especializados, 2 alunos do 2º ano do C.E.S.E., 4 professores do ensino regular e 1 professor universitário. Da análise das respostas, verificámos que o questionário necessitava de algumas correcções e complementos, nomeadamente, a nível da simplificação da linguagem utilizada nas questões 1, 2, 3 e 7.

Depois de aperfeiçoar e alterar algumas questões e respectivas instruções, passámos à aplicação do questionário definitivo à nossa amostra de 357 professores do ensino regular retirada da população-alvo, como já se referiu no número anterior.

3.2.A entrevista colectiva

Consideramos pertinente apresentar uma breve caracterização do segundo instrumento - a entrevista colectiva⁴³, por se tratar de uma técnica de recolha de informação por nós desconhecida, o que nos obrigou a realizar um estudo aprofundado deste tipo de entrevista, através duma pesquisa bibliográfica e duma análise criteriosa das suas vantagens e limitações.

Não restam dúvidas que a entrevista veio aprofundar e complementar os dados recolhidos através do questionário e proporcionou importantes *insights* sobre o significado e a interpretação daqueles resultados. Também colhemos sugestões e estratégias de acção para as áreas mais problemáticas indicadas no questionário, nomeadamente, para o futuro melhoramento do processo de integração e da organização da formação nesse campo.

A entrevista colectiva constituiu uma técnica adequada à revelação de sentimentos, à determinação das necessidades e dificuldades e à descoberta das possíveis soluções face à situação actual do processo de integração partilhada pelos professores do 1º Ciclo do ensino regular.

Trata-se duma técnica que permite mais profundidade do que o questionário, sendo também mais flexível, na medida em que o entrevistador pode refazer certas questões. É uma técnica que, através do contacto humano, permite tocar em assuntos sensíveis e com conteúdo emocional. O problema das não-respostas não é tão agudo, o que implica uma melhor representatividade da amostra, além de ajudar a descobrir as

⁴³ Achámos conveniente a tradução de Focus Group por entrevista colectiva, pelo que adoptámos esta última nomenclatura ao longo do trabalho.

razões que os levam a não-responder (Rosa, 1986). As entrevistas semi-directivas permitem a consciencialização colectiva das necessidades visando a elaboração de planos de formação (Donche, 1976).

De acordo com Krueger (1988), as entrevistas colectivas têm dado uma particular ajuda, quando são realizadas depois de métodos quantitativos de avaliação de necessidades. Considerando que o questionário não nos fornecia informação suficiente, embora nos permitisse obter informação relevante, optámos por esta técnica. Provavelmente, os sujeitos omitiram aqueles factores críticos que também influenciam as respostas e que se encontram menos visíveis nos questionários.

Esta técnica surgiu na década de 70 e foi principalmente aplicada na investigação qualitativa no campo do *marketing* (Templeton, 1987).

Segundo Krueger (1988), o sucesso desta técnica deve-se ao facto de lidar com tendências humanas. Atitudes e percepções relativamente a produtos, serviços ou programas são desenvolvidos na interacção com outras pessoas. Uma desvantagem dos questionários (de correio, de telefone, etc.) situa-se no facto de assumirmos que os indivíduos "respondentes" realmente sabem o que sentem. Há a necessidade de escutar as opiniões dos outros antes de elaborar os próprios pontos de vista. Enquanto que algumas opiniões são emitidas rapidamente e com absoluta certeza, outras são mais flexíveis e dinâmicas. Uma das evidências da entrevista colectiva é que as pessoas se influenciam mutuamente, com os seus comentários e, no decurso da discussão, as opiniões individuais parecem modificar-se. O analista deste tipo de entrevista pode descobrir como é que essa modificação ocorreu e a natureza dos factores influentes.

As questões propostas são simples e do tipo de questões em que um indivíduo poderá responder em poucos minutos. O ambiente informal do grupo proporciona liberdade de expressão de emoções que, muitas vezes, não emergem de outros tipos de questionários.

O objectivo das entrevistas colectivas é o de promover a auto-revelação dos participantes. Para muitos, a auto-revelação é natural e confortável; para outros, é difícil ou incómoda e requer esforço, coragem e confiança⁴⁴. Há uma grande tendência para a auto-revelação quando o ambiente é informal e não sujeito a juízos de valor. Têm de ser feitos esforços para que o ambiente das entrevistas colectivas seja informal, tendo em conta, no entanto, a natureza das questões e o estabelecimento das regras de funcionamento do grupo. A entrevista colectiva dirige-se, idealmente, a grupos de pessoas estranhas, que talvez não se venham a encontrar de novo.

A entrevista colectiva foi criada para um objectivo específico através dum processo definido. O objectivo é obter informação sobre um número de pessoas pré-determinado e limitado. Permite encorajar a expressão pessoal através de questões abertas com um ambiente informal. É utilizada para obter um tipo particular de informação, que seria difícil ou até impossível usando outros procedimentos metodológicos. Difere de outras interacções grupais, em que o objectivo é chegar a um consenso, emitir recomendações ou tomar decisões entre alternativas. A entrevista colectiva é dirigida por um objectivo limitado, ou seja, determinar as

⁴⁴ Ao longo da vida os seres humanos elaboram ideias e conceitos sobre o modo como pretendem auto-retratar-se. Estes conceitos estão, provavelmente, condicionados pela família, pressões sociais, organizações sociais e religiosas ou com a profissão. As pessoas tendem a ser selectivas sobre o que querem revelar sobre si próprias.

percepções, sentimentos e maneiras de pensar dos consumidores de produtos ou serviços.

É uma técnica que permite o uso de dados qualitativos sobre as atitudes, percepções e opiniões dos participantes que são obtidos através de questões abertas, onde os entrevistados são capazes de escolher o modo de responder e, também, das observações do comportamento (linguagem não-verbal) de cada elemento na discussão de grupo.

O investigador tem, assim, numerosas funções: moderar, ouvir e, eventualmente, analisar, usando um processo indutivo, baseando a sua compreensão na discussão em oposição a testar ou confirmar uma hipótese pré-concebida ou teórica.

Pressupõe um ambiente natural onde os participantes são influenciados e influenciam os outros, como o fazem na vida real.

Os tópicos da discussão têm de ser cuidadosamente pré-determinados e sequenciados, baseados na análise da situação. Esta análise inclui um estudo profundo do acontecimento, experiência ou tópico, para descrever o contexto e os componentes da experiência. A entrevista deve ser realizada num ambiente compreensível e lógico para o participante. As questões aparecem espontaneamente, mas são elaboradas depois duma considerável reflexão. As questões, denominadas *questões raiz*, são apresentadas duma forma natural; numa sequência lógica e são normalmente memorizadas pelo moderador.

3.2.1. Modo de utilização

As entrevistas colectivas podem ser utilizadas em três tempos diferentes: antes, durante e depois de um programa.

Antes de um programa, como por exemplo, em planeamento, avaliação de necessidades, planeamento de programas, análise financeira, investigação de mercado ou em testes de novos programas. Exemplo de utilização da *entrevista colectiva* antes de um programa é a obtenção de informação geral para questionários. Proporciona um *background* de informação valiosa para questionários. O investigador é capaz de desenvolver questões que serão conscientemente compreendidas e aceites por várias audiências e também permite desenvolver questionários com sucesso.

A entrevista colectiva pode ser conduzida **durante** um programa, como por exemplo, questionários de clientes, avaliações formativas ou recrutamento de nova clientela para programas já existentes.

É utilizado **depois** de um programa quando se pretende avaliá-lo, ou para descobrir o que se tinha de errado. É nesta categoria que colocamos o nosso estudo. É depois da implementação do processo de integração de crianças com N.E.E. nas salas de aula que o iremos analisar.

3.2.2. Características do grupo

A entrevista colectiva envolve pessoas que possuem certas características, permitindo obter dados de natureza qualitativa através duma discussão focada num tema.

Envolve 7 a 10 pessoas; podendo ir do mínimo de 4 ao máximo de 12. O tamanho é condicionado por 2 factores: tem de ser tão pequeno para haver a oportunidade de partilhar opiniões e, tão grande, que permita diversidade de percepções. Quando o grupo excede os 12 elementos tende a

fragmentar-se. Os participantes tentam falar mas não são capazes de o fazer devido às pausas insuficientes na conversação. Os pequenos grupos de 4 a 6 pessoas oferecem maiores oportunidades para se partilharem opiniões, mas resulta também num pequeno e pobre conjunto de ideias.

A entrevista colectiva é conduzida com elementos que são semelhantes entre si. É de alertar distinções subtis que não são aparentes ao investigador, como o estatuto social e ocupacional, o nível educacional, etc. Por exemplo, pode-se assumir que todos os padres, professores, enfermeiros são semelhantes entre si. Mas, em cada categoria há diferenças e as pessoas tendem a hesitar exprimir a sua opinião quando percebem que está ali alguém com mais conhecimentos, mais forte ou mais influenciável.

A natureza da homogeneidade é determinada pelo objectivo do estudo. Esta semelhança está na base da selecção e os participantes são informados destes factores comuns no início da discussão. No nosso caso a homogeneidade é definida como *professores do 1º ciclo que leccionam na R.A.M.* O grupo varia em termos de idade ou de interesses mas todos os seus elementos são professores do 1º ciclo. O procedimento é o seguinte: quem é que queremos ouvir e de onde? O investigador decide a população alvo e convida pessoas com aquelas características.

Idealmente seria óptimo se os participantes fossem completamente estranhos. Em algumas comunidades é completamente impossível (como por exemplo numa ilha pequena); de qualquer modo, amigos íntimos ou aqueles que trabalham juntos não podem ser incluídos no mesmo grupo. Deve-se ter cautela quando lidamos com organizações ou instituições, especialmente entre pessoas que têm contactos regulares uns com os outros. A familiaridade entre o entrevistador e os participantes também deve ser

considerada. Quando as instituições usam entrevistas colectivas devem preferir entrevistadores neutros para moderar a discussão. Se estes forem identificados com a instituição ou com outros aspectos controversos na comunidade, a qualidade dos resultados pode ser enviezada.

3.2.3.A validade dos resultados das entrevistas colectivas

As entrevistas colectivas só são válidas⁴⁵ se utilizadas cuidadosamente e se seguimos os procedimentos estabelecidos.

Conduzimos as entrevistas colectivas para obter representações sobre as dificuldades e necessidades face ao processo de integração de crianças com N.E.E.. Será que este procedimento nos proporcionou realmente percepções e opiniões sobre este processo ou serão os resultados artificialmente desenvolvidos pelas interacções dos participantes no grupo?

Tipicamente, as entrevistas colectivas têm uma elevada validade de conteúdo, que é dada pela credibilidade dos comentários dos

⁴⁵ A validade poderá ser definida como o grau no qual o procedimento mede realmente o que se pretende medir (Moore, 1983). Os conceitos de validade e não validade são utilizados para referir a melhor aproximação possível à verdade ou falsidade das proposições, incluindo proposições de causalidade (Cook & Campbell, 1979). A validade pode ser entendida de várias maneiras. A mais básica é a validade designada por face-validity (validade facial) que designa a área de conteúdo dos resultados que representa a área de conteúdo que a entrevista pretendia medir. Outra, a validade convergente, refere-se a resultados que são confirmados por comportamentos, observações ou outros métodos de investigação que precedem ou sucedem os resultados futuros (Kueger, 1988; Moore, 1983).

participantes. As pessoas entram no grupo e partilham opiniões que não seriam avaliadas em entrevistas individuais, questionários ou outros instrumentos (Krueger, 1988).

Uma das grandes vantagens das entrevistas colectivas - ou dos métodos qualitativos em geral - é que nos dão informações com significativa profundidade. Os entrevistados acrescentam frequentemente informações sobre as circunstâncias da resposta. O investigador encontra-se numa boa posição para saber se o participante realmente percebeu as questões, examinando as respostas imediatamente seguidas àquelas.

No entanto, segundo Krueger (1988) é um risco usar entrevistas colectivas para generalizar os seus resultados a populações, porque a amostra não está intencionada para ser reflectiva da população inteira.

A solução é efectuar generalizações cuidadosas. Como já foi referido anteriormente, usámos um método múltiplo de recolha de dados - o questionário seguido de entrevista colectiva que, por sua vez, foi seguida por outro questionário complementar. Se verificarmos que os diferentes procedimentos conduziram às mesmas conclusões, então poderemos ter maior *confiança* (Krueger, 1988). O objectivo da entrevista colectiva é compreender a realidade do processo de integração. Dada a natureza indutiva deste método, a atenção é dirigida para descobrir o significado e o modo como os professores percebem e compreendem aquele problema. Se as entrevistas colectivas forem cuidadosamente conduzidas e adequadamente analisadas, poderemos fazer generalizações para outros professores que possuam as mesmas características e afirmar que a investigação tem validade externa (Cook & Campbell, 1979).

3.2.4. Vantagens e limites

As **vantagens** da entrevista colectiva podem ser sintetizadas da seguinte forma:

- constituem um método de investigação socialmente orientado para obter dados da vida real num acontecimento social;
- têm uma elevada validade de conteúdo e flexibilidade;
- obtêm-se resultados rápidos;
- é de menor custo que as entrevistas individuais.

As entrevistas colectivas têm também **limitações** que afectam a qualidade dos resultados. Essas limitações incluem o seguinte:

- menos controle do que as entrevistas individuais;
- os dados são de difícil análise;
- os entrevistadores têm de ter competências especiais;
- as diferenças entre os grupos poderão causar alguns problemas;
- os grupos são de difícil obtenção;
- a discussão tem de ser conduzida num ambiente informal e natural, onde as pessoas se sintam livres para falar e partilhar opiniões e experiências.

A difícil análise dos dados, a dificuldade de obtenção e organização dos grupos, o controle e os cuidados a ter processo de condução da discussão constituíram limitações relevantes. Implicou também consideráveis despesas de deslocação (dados os difíceis acessos característicos do relevo típico da Região), material de gravação e salas apropriadas. Além disso, pressupôs uma elevada disponibilidade de tempo

porque se tratou duma técnica lenta, tanto a nível da aplicação, como do tratamento de dados.

3.2.5. Conceptualização

A escrita descritiva do objectivo foi o primeiro passo do processo de condução da entrevista colectiva. Foi seguido pela identificação das questões a serem estudadas e da população que responderia. O plano escrito consistiu na elaboração de um mapa (Quadro 7). Não pudemos esquecer que as entrevistas colectivas exigiam tempo e dinheiro.

3.2.6. Formulação das questões

Muito do sucesso das entrevistas colectivas depende da qualidade das questões (Krueger, 1988). Estas exigem reflexão e planeamento. O sucesso destas entrevistas começa pela elaboração de questões bem pensadas e sequenciadas. As questões abertas permitem aos entrevistados saber a natureza das respostas (Rosa, 1986). As questões dicotómicas e os "porquês" devem ser evitados. Construímos um guião de entrevista (Anexo7) baseado no instrumento utilizado na fase precedente, bem como, na análise da literatura sobre as entrevistas colectivas.

As entrevistas iniciaram-se através do fornecimento dum *background* consistente e suficiente de informação, apresentando as questões num determinado contexto.

3.3.0 questionário complementar

Como já foi referido anteriormente, a generalização dos resultados do presente estudo terá de ser muito cuidadosa. Para tal usámos múltiplos instrumentos de recolha de dados: o questionário, a entrevista colectiva e um questionário complementar, que passaremos agora a apresentar. Este último foi introduzido com o objectivo de ser mais um instrumento que, se conduzisse às mesmas conclusões que os precedentes, então poderíamos ter maior confiança nos resultados obtidos.

3.3.1. Elaboração e aplicação do questionário complementar

O questionário complementar (Anexo 8) baseou-se em Hegarty & Pocklington (1981) e foi traduzido e adaptado por Jorge Coelho Silva, assistente na Escola Superior de Educação do Porto. Este questionário constituiu mais um instrumento de recolha de informação acerca das experiências e ideias que os professores têm sobre integração. Difere dos instrumentos anteriores pois a grande maioria de respostas possíveis neste questionário é do tipo aberto: é constituído por 20 questões, das quais 17 são do tipo aberto e 3 do tipo fechado.

Depois de apresentada a metodologia adoptada na investigação, passamos, de seguida, à apresentação dos respectivos resultados.

CAPÍTULO II

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentaremos os dados obtidos através dos três instrumentos: o questionário, a entrevista colectiva e o questionário complementar.

Os dados obtidos a partir do questionário, num primeiro momento, decorreram de uma análise genérica sobre as questões. Num segundo momento, um tratamento informático permitiu uma visão mais detalhada e comparativa acerca das mesmas questões.

O material proveniente das entrevistas colectivas e os dados relativos às questões abertas do questionário complementar foram tratados através da técnica de análise de conteúdo, tendo a classificação sido processada em termos de categorização temática.

1. Resultados do questionário

A nossa principal preocupação foi encontrar a média geral das respostas e identificar as variáveis que, isoladamente, se destacavam no grande grupo. Para o conseguir utilizámos a estatística descritiva.

Demos também muita importância aos comentários feitos pelos inquiridos.

1.1. Respostas obtidas

a) Grau de conhecimento auto-atribuído sobre temas relativos à integração

Como descrevemos atrás, foram propostos aos inquiridos 12 campos temáticos para se averiguar o grau de conhecimento atribuído a cada um. Pedia-se uma resposta em um dos cinco graus possíveis (de 1 = *nenhum conhecimento* a 5 = *mitíssimo conhecimento*), relativamente a cada campo.

O quadro a seguir apresentado (Quadro 11) permite observar o nível de escolha de cada campo, representado pelo valor médio dos valores atribuídos. Os campos estão ordenados por ordem decrescente de grau de conhecimento atribuído por cada um dos sujeitos.

Quadro 11

Distribuição dos graus médios de conhecimento
auto-atribuído

	ORDEM	VALOR MÉDIO ATRIBUÍDO	
Dinamização e organização de classes	1ª	3.40	Pouco
Dificuldades da leitura, da escrita e do cálculo	2	3.32	
Psicologia do desenvolvimento em idade escolar	3	3.29	
Intervenção familiar	4	3.15	
Dificuldades de aprendizagem	5	3.12	
Métodos de avaliação e diagnóstico	6	3.07	
Distúrbios do comportamento e da personalidade	7	3.02	
Ensino individualizado	8	3.00	
Estratégias de intervenção psicopedagógica	9	2.89	Muito pouco
Elaboração de material didáctico especial	10	2.72	
Enquadramento legal do regime educativo especial	11	2.68	
Etiologia, evolução e educação de deficientes	12	2.38	

b) Modo de satisfazer as necessidades de formação

Quanto à forma de satisfazer as necessidades referentes aos campos temáticos anteriores, a maioria dos professores inquiridos considerou que seria a *Formação Contínua* (2.09), seguida pelas *Acções de Formação* (2.13), *Estudo Pessoal* (3.29), *Reuniões Pedagógicas* (3.62) e, por último, *Seminários* (3.79).

As instituições que melhor poderiam colaborar para se efectivar o que acima foi referido seriam, em primeiro lugar, a *Direcção Regional de*

Educação Especial (1.87), seguindo-se as Universidades (3.05), a Saúde Escolar (3.14) e, por último, as Delegações Escolares (3.73).

c) Necessidade da intervenção das Equipas de Educação Especial

A análise das respostas deveria permitir avaliar a necessidade que os professores inquiridos manifestam em relação à intervenção das Equipas de Educação Especial. Pedia-se-lhes que atribuíssem a diferentes situações apresentadas um grau de necessidade numa escala de cinco posições desde a *nenhuma necessidade* (=1) até à *mitíssima* (=5).

Quadro 12

Distribuição dos graus médios de necessidade de intervenção das equipas de Educação Especial

	ORDEM	VALOR MÉDIO ATRIBUIDO
Aceleração do processo de diagnóstico e encaminhamento	1	4.56
Apoio e despiste precoce em todas as escolas	2	4.48
Fornecimento de material didáctico adequado	3	4.46
Maior contacto entre Educação Especial e professores.	4	4.35
Intervenção da equipa de Educação Especial com a família	5	4.33
Aumento do número de crianças apoiadas	6	4.29
Apoio directo ao aluno pelo professor especializado	7	4.27
Equipa de Educação Especial permanente na escola	8	4.06

Calculada a média dos valores obtidos por cada item (Quadro 12), verifica-se que as diferenças entre eles são baixas, podendo-se deduzir que a grande maioria dos professores inquiridos considera as situações apresentadas "*bastante*" e "*muitíssimo*" necessárias.

Todavia, é interessante notar que a *aceleração do processo de diagnóstico e encaminhamento* aparece como a situação de maior necessidade e a existência de *equipas de Educação Especial permanente na escola*, como a menos necessária, ainda que na categoria 4 ("*bastante necessária*"). Quanto a esta última, todos os sujeitos assinalaram que a intervenção das Equipas de Educação Especial deveria ser melhorada.

d) Modo de aquisição das competências para efectuar a integração

Como se pode verificar no Quadro 13, cerca de metade dos professores (51,8%) adquiriu as competências para efectuar a integração de crianças com N.E.E. através do *contacto quotidiano com outros profissionais*, bem como através do *autodidatismo* (48,8%) e das *reuniões com os professores especializados* (46,3%). Apenas 29,0% adquiriu competências através da *formação académica inicial* e 28,4%, através de *formação contínua/acções de formação*.

De qualquer modo, todos os sujeitos consideraram importante adquirir formação para efectuar um adequado processo de integração.

Quadro 13

Modo de aquisição de competências para
efectuar a integração

	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Contacto quotidiano com outros profissionais	168	51.8
Autodidatismo	158	48.8
Reuniões com professores especializados	150	46.3
Formação académica inicial	24	07.4
Formação Contínua/Acções de Formação	23	07.1

e) Expectativas quanto à formação desejada

A formação ideal, para a grande maioria destes professores (69,1%), já devia ter tido lugar antes do início da docência, *integrada no curso* de formação inicial, como se pode ver no Quadro 14.

Quadro 14

Expectativas quanto à organização da formação

	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Integrada no curso	224	69.1
Contínua	190	58.6
Com horário leve e pós-laboral	86	26.5
A saída do curso	48	18.1

Quanto à **organização da formação**, para alguns (58,6%), esta não se restringiria a um período delimitado no tempo, mas deveria ser *contínua*. Para apenas 18,1%, esta formação deveria ser efectuada imediatamente à *saída do curso*. Cerca de 26,5% preferem uma formação com *horário leve e pós-laboral* (Quadro 14).

A respeito dos **objectivos** pretendidos pelos professores com a formação (Quadro 15) são, em primeiro lugar, a obtenção de conhecimentos sobre N.E.E. (1.49), em segundo lugar a procura do apoio na prática (2.19) e, em terceiro, a melhoria o desempenho profissional (2.26).

Quadro 15

Objectivos da formação

OBJECTIVOS	ORDEM
Obter conhecimentos sobre N.E.E.	1º.(1.5)
Apoio na prática	2º.(2.2)
Melhorar o desempenho profissional	3º.(2.3)

Analisando o Quadro 16, verificamos que mais de metade destes docentes (52,5%) manifestaram preferência por **modalidades de formação** que tivessem em conta as reais *necessidades individuais dos alunos* com N.E.E.. Muito próximo deste valor (51,2%), estão os professores que apontaram o processo de *troca de experiências* como estratégia de formação. A *articulação entre a teoria e a prática* foi outra das modalidades a não descurar de acordo com 44,4% dos sujeitos. Por último, para 37,6% dos sujeitos, a formação deveria ser *centrada na resolução de problemas* e, e para 27,8% haveria que privilegiar a prática.

Quadro 16

Modalidades de implementação da formação

	Frequência	Frequência Relativa (%)
A partir das necessidades individuais	170	52.5
Troca de experiências	166	51.2
Articulando teoria e prática	144	44.4
Centrada na resolução de problemas	122	37.6
Previllegiar a prática	90	27.8

Quanto aos **conteúdos gerais** de um programa de formação capaz de responder às necessidades para levar a cabo uma efectiva integração de crianças com N.E.E., os professores inquiridos colocam, em primeiro lugar, a área das *Ciências da Educação* (1.5), em segundo a área do *Apoio teórico e prático das actividades lectivas* (2.4) e, por último, a área dos *Conteúdos programáticos específicos* (2.6), como se pode observar no Quadro 17.

Quadro 17

Expectativas quanto aos conteúdos de formação

1º. CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
EDUCAÇÃO ESPECIAL	224	69.1
PSICOLOGIA	208	64.2
PEDAGOGIA	180	55.6
DIDÁCTICA	142	43.8

(continua)

(continuação)

2º. APOIO TEÓRICO E PRÁTICO NAS ACTIVIDADES LECTIVAS	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
ESTRATÉGIAS DE ENSINO INDIVIDUALIZADO	218	67.3
MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM	182	56.2
RELACIONAMENTO COM OS ALUNOS	170	52.5
PLANIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO MULTIDISCIPLINAR	146	45.1
AVALIAÇÃO E DIAGNÓSTICO	134	41.4
INDISCIPLINA	78	24.1

3º. CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS ESPECÍFICOS	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
ESCRITA	198	61.1
CÁLCULO	186	57.4
LEITURA	178	54.9
OUTRAS: INTERPRETAÇÃO	3	0.9
EXPRESSÃO CRÍTICA	1	0.3
PRÉ-REQUISITOS	1	0.3

Relativamente às Ciências da Educação, o domínio mais invocado é a Educação Especial (69,1%), seguido da Psicologia (64,2%) e da Pedagogia (55,6%) e da Didáctica (43,8%).

Quanto ao Apoio teórico e prático das actividades lectivas é o campo das estratégias de ensino de crianças com N.E.E. que tem o maior peso (67,3%), seguido dos aspectos que se relacionam com a *motivação* dos alunos (56,2%). O *relacionamento com estes alunos* e o modo de "lidar" com eles também constituem um conteúdo de formação desejado por mais de metade dos professores (52,5%). A *planificação* e a *avaliação*, embora referidos por menos sujeitos, 45,1% e 41,4%, respectivamente, foram

também áreas de formação tomadas em conta. Apenas 24,1% dos professores invocaram a *indisciplina* como conteúdo de formação desejado.

Finalmente, quanto aos conteúdos programáticos específicos - *escrita, cálculo e leitura* - os mais invocados pelos docentes, com as percentagens de 61,1%, 57,4% e 54,9%, respectivamente. Note-se que foi apenas neste tipo de conteúdos que 5 professores preencheram a opção "outras". Destes, três referiram a *interpretação*, um a *expressão crítica* e outro os *pré-requisitos*.

1.2.Comentários dos professores

No final do questionário os professores tiveram a oportunidade de fazer os seus comentários, em resposta ao convite: "*Refira alguns sentimentos, percepções, comentários, sugestões ou outros aspectos que considere úteis para a efectiva integração das crianças com Necessidades Educativas Especiais*".

Apenas 34 professores (10,5% do total) fizeram os comentários.

Catalogámos os assuntos neles tratados. Apresentamos aqui os que se enquadram dentro dos objectivos do questionário.

PROBLEMAS ESTRUTURAIS

Turmas numerosas e heterogéneas (21); ausência de apoio à escola (14); falta de material didáctico especial (5); falta de condições de trabalho (3); demasiada burocracia (2); falta de suporte precoce feito por psicólogos (1); falta de equipas multidisciplinares (1); falta de actividades extra-curriculares complementares (1).

PROBLEMAS DE FORMAÇÃO

Necessidade de formação do professor para lidar com crianças com N.E.E. (8); dificuldades em lidar com estas crianças por desconhecimento das N.E.E. (7);

ATTITUDES NEGATIVAS DO PROFESSOR

Deficiências mais acentuadas deveriam ser integradas em escolas especiais (4); a integração prejudica a inteligência dos bons alunos (2); as crianças com N.E.E. sentem-se inferiores aos alunos normais (2).

PROBLEMAS FAMILIARES

Ambiente familiar e social impede ou dificulta a aprendizagem (1); Maior participação da família (2).

Embora o número de sujeitos que emitiram parecer seja reduzido, julgamos que os assuntos referidos que preocupam todos os professores. Por isso, optamos por apresentá-los na totalidade, mesmo quando apenas um professor os refere.

2. Resultados da entrevista colectiva

O processo de análise começou com a reunião de todo o material obtido e com uma visão geral de todo o processo. A regra foi analisar um contínuo através dos dados originais e dos comentários interpretativos.

Finalmente, tentámos estudar os resultados duma forma sistemática, o que exigiu um conjunto prévio de procedimentos e cuidados desde o início das entrevistas até à sua análise final, passando pela respectiva transcrição (Anexo).

2.1. Metodologia da análise

Tivámos que considerar as palavras, o contexto, a consistência interna, a especificidade das respostas, as grandes ideias e o objectivo do estudo.

Pensar nas **palavras** usadas pelos participantes e no seu significado foi um dos primeiros passos da análise. Uma variedade de palavras e de frases foram usadas e a análise teve de determinar o seu grau de semelhança. Considerámos a frequência absoluta dos conceitos semelhantes e organizámos as respostas em categorias.

Dado que os participantes foram estimulados por uma questão posta pelo investigador ou por um comentário feito por outro participante,

tivémos que examinar esse **contexto** e, só depois interpretar o comentário à luz desse acontecimento⁴⁶.

Outro aspecto tido em conta foi a **consistência interna**. Os professores podem mudar de opinião após a interacção com os outros. Este fenómeno raramente acontece nas entrevistas individuais devido à falta de interacção com outros participantes. Quando há uma viragem de opinião, o investigador procura indicadores que possam explicar a mudança. A viragem é anotada e terá importância no relatório final, se for relevante para o objectivo do estudo.

A **especificidade das respostas** baseadas em experiências poderão ter mais peso do que respostas vagas e impessoais. É dada uma grande atenção a respostas na primeira pessoa, contrariamente a respostas hipotéticas em terceira pessoa.

O investigador obtém uma multiplicidade de comentários e de detalhes mais do que **grandes ideias**. Precisamente, uma das dificuldades da análise é não sobressairem grandes ideias. Estas surgem mais da acumulação de evidências - as palavras usadas, a intensidade dos comentários - do que de comentários isolados.

Por último, houve que considerar e reflectir sobre os **objectivos do estudo** e sobre a informação requerida. Para tal, tivémos que optar por um tipo de relatório, de entre as três categorias apresentadas por Krueger (1988):

- breves relatórios orais que descrevem os resultados-chave;
- relatórios descritivos (orais e/ou escritos) que sumarizam comentários ou observações dos participantes e

⁴⁶ O contexto depende, não só, da discussão precedente, mas também do tom e intensidade de voz do comentário oral.

-relatórios analíticos (orais e/ou escritos) que mostram os assuntos-chave e incluem comentários seleccionados como exemplos.

Tendo em conta as características das entrevistas colectivas e o objectivo do presente estudo, convinha um método de investigação descritiva que determinasse o significado dos discursos, mas que salvaguardasse, o mais possível, a sua objectividade. Por isso, optámos, então, pela última categoria acima referida.

Como procedimento alternativo credível, apresentava-se a **análise de conteúdo**, porque permitia avaliar de forma descritiva e inferencial as opiniões dadas pelos professores.

2.2. Análise de conteúdo

O domínio da aplicação da análise de conteúdo é amplo, estando o seu uso recomendado quando é necessário avaliar, organizar e descrever o mais rigorosamente possível, características específicas de documentos ou mensagens (Pereira, 1993). Pelas razões apontadas, pareceu-nos ser a análise de conteúdo a metodologia de pesquisa que melhor se adequava ao tipo de informação que dispúnhamos.

Esta informação fora conseguida pelos depoimentos dos sujeitos que, de uma forma voluntária, nos narraram as suas experiências, as suas expectativas, os seus pontos de vista e as suas representações. Os discursos assim produzidos derivam da subjectividade que lhes é própria e que advém das circunstâncias da sua produção e das causas ligadas ao

sujeito que as produziu, nomeadamente do seu grau de conhecimento e de envolvimento com as questões apresentadas (Ghiglione e Matalon, 1993).

As práticas desta técnica não se apresentam uniformizadas talvez por carecerem de uma metodologia que delimite as fronteiras de actuação do investigador e favoreça uma maior consistência. O próprio conceito *análise de conteúdo* apresenta significados diferentes consoante os diversos autores⁴⁷.

Recorrendo a indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção destas mensagens, a técnica de análise de conteúdo permite o tratamento da informação sob duas vertentes, a saber:

-A vertente qualitativa, que realça a presença ou a ausência de certos indicadores e não a sua distribuição de frequência. Ocupa-se dos conteúdos latentes das mensagens fazendo abordagens inferenciais através

⁴⁷ As definições a seguir citadas mostram, um pouco, esta diversidade:

"A *análise de conteúdo* refere-se a qualquer técnica que permita fazer inferências através da identificação sistemática e objectiva das características específicas de uma mensagem" (Holsti, 1968, cit. Pereira, 1993, p.118).

"É uma técnica de investigação para a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação". (Berelson, 1952, cit. Ghiglione e Matalon, 1979, p. 179).

"Análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens" (Bardin, 1979, p.42).

"Análise de conteúdo é um método para a descrição objectiva, sistemática e quantitativa de comunicações e provas documentais que pode ser aplicada a materiais como jornais, cartas, discursos, diálogos, comunicações, livros, artigos e outras expressões linguísticas" (Joseph & Joseph, 1983, p.67).

da identificação sistemática e objectiva das características específicas da mensagem.

-A vertente quantitativa, que tem uma função descritiva quantificando os conteúdos manifestos nas mensagens.

De acordo com esta perspectiva, o objectivo da análise de conteúdo é o de, a partir de um documento oral não quantitativo transformá-lo em dados quantitativos (Cohen & Manion, 1990).

No âmbito deste trabalho, o objectivo da técnica visa encontrar categorizações temáticas e indicadores associados às necessidades de formação dos professores face ao processo de integração de crianças com N.E.E... Para o conseguirmos, circunscrevemos a análise de conteúdo a um *corpus* constituído pelo conjunto das dez entrevistas colectivas semi-estruturadas produzidas especificamente para esta investigação.

O material reunido foi sujeito a várias operações de tratamento que mobilizaram diferentes procedimentos analíticos, designadamente:

-*Transcrição dos conteúdos.* A partir da gravação em registo magnético, transcrevemos os conteúdos das entrevistas. Procurámos respeitar integralmente a linguagem original dos entrevistados nas diferentes manifestações por eles assumidas. Por exemplo, as pausas e as frases inacabadas aparecem, no texto escrito, sob a forma de reticências. Igualmente, foram respeitadas e registadas as ideias repetidas, apesar de algumas evidentes redundâncias.

-*Inventário temático*. Nesta fase isolámos as grandes unidades temáticas abordadas pelo conjunto dos entrevistados. Procurámos realçar, nos textos, as suas diferenças e semelhanças, as associações dos temas e as eventuais incompatibilidades tentando fazer uma aproximação entre os assuntos mais mencionados pelo conjunto das entrevistas. Procedemos à leitura de todas as unidades de análise que, embora de um modo intuitivo, permitiu a identificação dos aspectos mais significativos mencionados por cada sujeito e aquilo que, no conjunto, foi dito sobre cada um dos temas tratados. Esta análise permitiu-nos constatar a confluência dos diversos assuntos tratados, num total de 4 categorias temáticas, a saber:

- a) Atitudes face ao trabalho do professor
- b) Dificuldades percebidas
- c) Formação obtida
- d) Expectativas quanto à formação desejada

-*Codificação*. No processo de codificação foram consideradas as unidades de enumeração, as unidades de contexto e as unidades de registo:

1. *Unidade de enumeração*. Trata-se da unidade documental que poderá ser um artigo, uma entrevista ou qualquer outro documento. No caso da nossa investigação, equipara-se à entrevista sendo, por isso, constituída pelo conjunto de respostas dadas em cada grupo entrevistado.

2. *Unidade de contexto*. Representam o segmento mais estreito do conteúdo necessário para compreender as unidades de registo (Ghiglione, 1992). Abrangem segmentos de mensagem mais amplos do que os das unidades

de registo e funcionam como elementos explicativos destas. Correspondem ao conjunto de respostas obtidas sobre cada questão formulada. De entre estas são recortadas as unidades de registo.

Na análise das entrevistas tomámos como unidade de contexto, o bloco de informação obtido sobre cada tema específico. As unidades de contexto foram sendo identificadas à medida que se ia fazendo a divisão ao longo das entrevistas.

3. *Unidade de registo.* A unidade de registo ou de significação é a porção mais pequena do texto que é tomado em atenção. Corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial (Bardin, 1979).

O segmento de conteúdo mínimo, que é tomado em atenção pela análise, expressa uma ideia individualizada, clara e autónoma (Ghiglione & Matalon, 1992), compreendendo, pelo menos, um sujeito, um verbo e um complemento, de acordo com as regras gramaticais tradicionais. É um conteúdo manifesto e, por isso, passível de ser isolado e quantificado.

Quando transpostas para o plano da organização das categorias, as unidades de registo passam a chamar-se indicadores. Distinguem-se das unidades de registo, de que se fazem representar, pela economia de expressão, sendo esta conseguida pela depuração da linguagem utilizada, mas procurando manter toda a objectividade da mesma. O contributo dos indicadores é dado, sobretudo, no sentido de tornar cada discurso mais fácil de ser abordado, mas conservando a "originalidade" do conteúdo do texto inicial.

Devido à oralidade dos discursos, os conteúdos raramente se apresentam sob a forma de proposição clássica nas entrevistas. Muitas

vezes aparecem frases pouco explícitas devido a palavras repetidas, a frases inacabadas ou à falta de pontuação. Por este motivo, tornava-se difícil estabelecer fronteiras para as ditas proposições. Para encontrar a ideia constituinte de cada unidade de registo, por vezes, era necessário percorrer porções alargadas de texto até descortinar os conteúdos claramente independentes e articuláveis aos objectivos da pesquisa.

Encontrámos um número de unidades de registo relativamente elevado. Para reduzir essa multiplicidade de comunicações, enveredámos pela construção de indicadores.

4. *Recorte*. Nesta fase, conhecida também, como a fase da *técnica da tesoura* submetemos os textos das entrevistas a um tratamento individualizado onde se dividiu cada um deles em fragmentos que foram distribuídos pelas várias categorias (Estrela, 1990). Foi possível, então, identificar o que cada entrevistado expressou a propósito de um determinado assunto e isolar os aspectos que nos interessavam pela sua relação com a investigação.

A tarefa, apesar de morosa, permitiu transformar os vários extractos das entrevistas num único corpo com a vantagem de proporcionar uma panorâmica geral daquilo que fora dito sobre cada assunto, pelo conjunto dos entrevistados. (Ghiglione e Matalon, 1992).

Concluída a divisão da informação em *classes* estavam encontradas as categorizações temáticas. A maioria destas categorias apresentava conteúdos diversificados, pelo que foi necessário proceder a sub-categorizações de modo a definir mais especificamente os respectivos conteúdos.

Para facilitar a organização dos dados em classes, atribuíram-se números às categorias e respectivas sub-categorias encontradas, de modo a funcionar como código de identificação. A partir dessa atribuição, foram assinalados os indicadores correspondentes. Sempre que, ao longo dos textos, foram aparecendo conteúdos pertencentes a esta sub-categoria, eram identificados com estes números.

Estabeleceram-se, então, quadros onde os indicadores figuram ao lado das sub-categorias próprias e integradas nas categorias correspondentes, conforme se poderá verificar mais adiante.

5. Seleccção dos indicadores. No processo de elaboração dos indicadores definiu-se como critério os seguintes aspectos:

-os conteúdos assinalados só poderiam ser incluídos numa única categoria de análise (princípio de exclusividade);

-ter ligação com o objecto de trabalho;

-excluir conteúdos ambíguos ou que se revelassem neutros;

-aproveitar todas as opiniões emitidas pelos entrevistados, desde que estas viessem de encontro com os nossos objectivos, quer decorressem na sequência da pergunta, quer surgissem espontaneamente no decorrer da entrevista.

6. Definição compreensiva das categorias. Uma leitura e classificação *à posteriori* dos elementos permitiu uma definição compreensiva dos vários indicadores bem como remetê-los para as respectivas categorias temáticas. Cada categoria recebeu, apenas, os indicadores correspondentes procurando, assim, satisfazer os critérios de pertinência, objectividade

e exclusividade na selecção dos indicadores. (Bardin, 1979; Ghiglione e Matalon, 1992).

Os materiais identificados - categorias, sub-categorias e indicadores -, pelo teor dos seus conteúdos e das opiniões que encerravam e pela sua relação directa com o objecto de estudo, revelaram-se bastante elucidativos dos temas em análise. Os indicadores foram identificados consoante as entrevistas, fonte de onde se originavam (da letra A até à I, provêm os professores da 1ªentrevista colectiva, etc...).

Pelos motivos apresentados, pareceu-nos fundamentado o interesse em incorporar o referido material no corpo deste trabalho.

Concluída a operação de explicitação dos indicadores e a sua distribuição pelas categorias e sub-categorias temáticas, procedeu-se à sua distribuição de frequências. Os valores expressos nos contornos dos seus números forneceu uma descrição quantitativa da situação que evidenciava discrepâncias nos resultados dos indicadores das diferentes categorias. Este dado, embora não permitisse retirar, de imediato, interpretações significativas, fornecia uma base de apoio, como ponto de partida, para a prossecução da investigação.

Partindo dessa base quantitativa, iniciou-se uma análise minuciosa e mais fina dos dados. Para o efeito, procedeu-se à descrição e interpretação dos diferentes resultados, percorrendo uma categoria de cada vez, de modo a captar aquilo que, de mais significativo, existia em cada uma delas.

Procurámos determinar a tendência global dos indicadores e realçar as opiniões individualizadas, quando estas se afiguravam relevantes para a compreensão do assunto em causa. Neste sentido, os comentários

relativos a cada sub-categoria são complementados por alguns extractos das entrevistas.

As categorias e sub-categorias fazem-se acompanhar das respectivas percentagens.

2.3. Apresentação dos resultados: categorização temática

As categorizações apuradas na análise de conteúdo ao longo das nove entrevistas colectivas formaram quatro categorias temáticas, a saber:

- a) ATITUDES FACE AO TRABALHO DO PROFESSOR
- b) DIFICULDADES PERCEBIDAS
- d) FORMAÇÃO OBTIDA
- c) EXPECTATIVAS QUANTO À FORMAÇÃO DESEJADA

a) Atitudes face ao trabalho do professor⁴⁸

No desempenho de qualquer profissão há actividades que provocam satisfação nos seus profissionais. Inversamente, haverá outras que desencadeiam insatisfação. No nosso estudo, os professores revelaram esmagadoramente atitudes negativas face ao exercício da sua actividade em termos de integração. Esta categoria refere-se, então, aos aspectos negativos em que o trabalho do professor se produz.

A categoria em causa inclui 75 indicadores e não se decompõe em categorias (Quadro 18). Agrupa as atitudes dos professores face ao seu trabalho. A nossa intenção é identificar um conjunto de práticas

⁴⁸ Das causas das atitudes negativas face ao trabalho do professor em integração, para além da falta de formação, encontrámos a demasiada burocratização do sistema e a origem sócio-económica e cultural desfavorável da maioria das crianças com NEE.

problemáticas face às quais se justifique interrogar em que medida a formação pode ser considerada como solução.

Quadro 18
Indicadores das atitudes face ao trabalho do professor

INDICADORES/ENIREVISTAS	ENIREVISTAS									Tot
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	
Os professores sentem uma enorme frustração, cansaço, indignação, humilhação e angústia face ao ao seu trabalho com crianças com N.E.E. Cada vez se exige mais trabalho ao professor.	0	1	0	3	1	1	1	1	0	8
Os professores ficam assustados e aflitos perante alunos com N.E.E..	2	1	0	0	1	0	0	0	0	4
É um insucesso duplo: para o professor e para o aluno.	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2
Os professores sentem uma enorme revolta com o sistema educativo.	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
A profissão "professor" não é valorizada nem prestigiada.	0	0	6	0	0	0	0	0	0	6
O professor vê-se obrigado a mostrar sucesso escolar, mas os alunos não atingem os objectivos mínimos: proporciona-se um sucesso educativo estatístico.	1	0	0	0	1	0	2	0	0	4
Más condições de trabalho.	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2
Os professores sentem falta de apoio e de feedback dos serviços de Educação Especial.	1	2	0	0	1	0	0	0	0	4
O número de horas de apoio autorizado é insuficiente.	2	4	3	3	4	5	1	1	3	26
O apoio tardio só tem efeitos estatísticos.	4	3	0	3	0	0	0	1	0	11
	4	0	0	2	0	0	1	0	0	7

Entre os aspectos considerados negativos na integração, destaca-se a "falta de apoio e feedback dos serviços de educação especial" (Entrevistas 2A, 4B, 3C, 3D, 4E, 5F, G, H e 3I). Logo a seguir, os professores referem que, devido à necessidade de individualização do ensino a crianças com N.E.E., são necessárias horas extra-lectivas de apoio. No entanto, como os próprios sujeitos expressam, "o número de horas de apoio autorizado é insuficiente" (Entrevistas 4A, 3B, 3D e H) e "tardio" trazendo apenas "efeitos estatísticos" (Entrevistas 4A, 2D e G).

Parece existir um clima de grande tensão em que o trabalho é cansativo, passando pelos discursos destes entrevistados uma certa revolta e frustração pela exigência progressiva de trabalho por contraste duma desvalorização da sua função.

b) Dificuldades percebidas

Esta categoria é constituída por 289 indicadores. É a categoria mais numerosa: representa mais de metade dos indicadores (51,8%). Reúne as áreas em que os professores enfrentam dificuldades e bloqueios no processo de integração, susceptíveis de serem ultrapassados através da formação, como a seguir se apresenta no Quadro 19.

Quadro 19

Sub-categorias e indicadores das dificuldades percebidas

SUB-CATEGORIAS	INDICADORES / ENTREVISTAS	A	B	C	D	E	F	G	H	I	T
EVOLUÇÃO E EDUCAÇÃO DE DEFICIENTES	Os alunos deficientes mentais não conseguem acompanhar o currículo dos seus pares.	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2
	Alunos deficientes motores com paralisia cerebral continuam numa aprendizagem muito restrita.	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	Alunos epiléticos não acompanham o programa.	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
	Alunos deficientes motores têm dificuldades de adaptação ao professores, aos colegas e à sala.	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
	Os deficientes auditivos têm dificuldades na construção de frases.	0	1	0	0	0	0	1	0	0	2
	Alunos mongolóides conseguem integrar-se socialmente, mas não progredem na aprendizagem.	0	0	0	0	0	0	1	1	1	3

(continua)

(continuação)

DISTÚRBIOS DAS HABILIDADES ESCOLARES	Os alunos apresentam distúrbios de desenvolvimento da aritmética, da leitura e da escrita.	2	5	0	0	4	2	1	1	0	15
	Alunos com dificuldades de coordenação demoram um ano a fazer um traço.	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2
	Os alunos parecem ter cada vez menos capacidades intelectuais e de memorização.	1	0	0	0	1	0	0	1	0	3
	É difícil lidar com as dificuldades de atenção por hiperactividade dos alunos.	0	7	0	0	1	0	8	4	0	20
	O professor não consegue motivar os alunos para as actividades escolares devido a estímulos exteriores mais interessantes.	0	0	0	0	1	2	1	0	0	4
DISTÚRBIOS DA LINGUAGEM E DA FALA	O tipo de linguagem de alguns alunos é difícil de entender e muito inatura.	0	4	0	0	0	0	0	1	0	5
	Interpreta correctamente, mas lê, escreve e fala à sua maneira.	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2
	O problema de alguns alunos é a linguagem; nas outras áreas são razoáveis.	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2
	Alguns alunos frequentam todo o ano lectivo sem falar ou sem se fazerem entender.	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2
	Excesso de alunos com N.E.E. por turma	1	3	0	2	4	1	3	1	2	17
	Há alunos de 15 anos misturados com os de 7 anos.	0	0	1	0	0	1	0	0	0	2
ORGANIZAÇÃO E DINAMIZAÇÃO DE CLASSES	A integração em sala de aula é inevitável.	3	0	0	0	0	0	0	1	0	4
	A integração não resulta com turmas tão numerosas.	2	3	0	1	5	0	2	0	1	14
	Uma classe integrada devia ter 10 a 15 alunos.	0	0	0	0	4	0	2	0	0	6
	Antes da integração dever-se-ia fazer um estudo da turma.	0	0	0	0	0	0	0	0	1	13
	O problema da integração agrava-se quando são dois níveis de escolaridade por professor e, dentro destes, sub-grupos de casos difíceis.	0	9	1	0	0	3	0	0	0	13
	Os professores sentem-se perdidos na sala sem saber se devem atender aos alunos com N.E.E. ou aos "normais".	2	2	0	1	1	0	1	0	0	7
	O processo de integração não resulta se for somente implementado da sala de aula.	1	2	0	3	3	1	2	1	0	17
ENSINO INDIVIDUALIZADO	Só com ensino individualizado e apoio especial sistemático e atempado é que os alunos conseguem obter algum rendimento escolar.	2	6	2	1	1	2	4	4	1	23
	Há alunos que irão precisar sempre de um ensino individualizado e/ou especializado e dum currículo alternativo.	1	1	0	0	1	0	4	1	1	9
	Somente os alunos em apoio individualizado e com métodos especiais conseguem colmatar as lacunas do ensino em sala de aula	2	0	0	0	2	1	4	2	0	11
	Não se consegue ajudar um deficiente mental juntamente com todos os seus colegas.	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2
	O abandono do ensino individualizado traduz-se imediatamente numa diminuição do rendimento escolar.	0	0	2	0	0	0	0	1	0	3

(continua)

(continuação)

CRITÉRIOS DE INTEGRAÇÃO	Os deficientes auditivos, motores e visuais passam muitas horas diárias em apoio especializado directo e com a colaboração das escolas especiais correspondentes.	0	0	0	0	0	0	7	1	0	8
	Atingido um certo grau de deficiência, nem com apoio especializado o aluno consegue evoluir, sendo talvez preferível a frequência numa escola especial.	1	0	0	0	2	0	2	1	0	6
	Alguns professores defendem uma escola semi-integrada (a tempo parcial).	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2
	A integração em classes especiais separa a criança da sociedade, aprendendo uma vida fictícia.	0	0	0	1	0	0	3	0	0	4
	Todas as crianças com N.E.E., em idade pré-escolar, deveriam estar integradas.	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2
	Os alunos "normais" com capacidades são prejudicados com a integração.	1	6	0	0	1	0	5	0	1	14
CURRÍCULO E MATERIAL ESPECIAIS	Os professores sentem dificuldades em utilizar os métodos sugeridos pelo ensino especial.	0	0	0	1	0	0	1	0	0	2
	O material é inadequado e insuficiente.	1	0	1	0	1	2	3	0	0	8
	Programas desajustados e extensos.	0	3	0	0	4	0	0	0	0	7
AVALIAÇÃO E DIAGNÓSTICO	A despiagem e a integração têm de ser efectuadas o mais precocemente possível.	0	1	0	3	4	0	0	0	3	11
	Há uma discrepância entre o diagnóstico da Educação Especial e o do professor.	0	0	0	3	5	4	1	0	0	13
	O diagnóstico e encaminhamento dos alunos com N.E.E. torna-se demasiado moroso.	0	0	0	7	1	1	1	0	0	10
	A tentativa de despiete precoce de N.E.E. está a ser deficientemente conduzida e sem a intervenção do professor.	0	9	0	0	0	6	0	0	0	15

A sub-categoria *Organização e dinamização de classes* contém setenta e sete indicadores (13,8%). É a sub-categoria com maior número de indicadores no total das entrevistas. Refere-se às dificuldades de organização e de dinamização de classes com crianças com N.E.E.. Para além da disparidade etária e do elevado número de alunos por turma, avultam os distúrbios do comportamento e da personalidade associados.

O problema agrava-se quando "são dois níveis de escolaridade por professor e, dentro destes, sub-grupos de casos difíceis..." (Entrevistas B, C e F)

Para alguns professores, deveria haver um estudo prévio da turma antes que o processo de integração fosse implementado, sugerindo um número máximo de quinze alunos.

Os professores parecem ficar confusos com o facto de terem que lidar com crianças com N.E.E. na sua sala, considerando o seu trabalho e esforço inúteis e sem consequências positivas para o aluno. Assim, referem que:

"...a integração, só em sala de aula, é difícil; os alunos acabam por atingir o limite da escolaridade obrigatória sem atingir os objectivos mínimos e sem encaminhamento futuro..." (Entrevistas A, B, D, E, F, G e I).

Quanto à sub-categoria **Avaliação e diagnóstico**, os quarenta e nove indicadores (8,8%) que a compõem revelam as opiniões quanto ao processo de avaliação e de diagnóstico de crianças detectadas pelo professor como "suspeitas" de pertencerem ao grupo das N.E.E., considerado demasiado moroso.

Referem ainda que a discrepância entre a avaliação feita pelo professor do ensino regular e a avaliação feita pelos serviços de apoio, torna difícil e ainda mais demorado todo o processo acima referido. Como os próprios professores indicam:

"Há uma discrepância entre a avaliação "positiva" da Educação Especial e a avaliação "negativa" do professor (...) para a primeira as crianças são todas normais e o professor é que tem de trabalhar as suas capacidades (...) assim, as crianças detectadas aos seis anos só têm apoio aos dez!..." (Entrevistas D, E, F e G).

O que foi dito atrás tem a ver com a detecção de crianças com N.E.E. pelo próprio professor do ensino regular. Quanto ao despiste precoce colectivo de crianças com N.E.E., os professores consideram que deveria ser efectuado em todas as escolas e que está a ser deficientemente conduzido:

"A tentativa de despiste precoce de N.E.E. está a ser deficientemente conduzida; não há participação nem feedback ao professor, nem continuidade das observações e a sua morosidade é exagerada, tendo em conta a rápida evolução das crianças em idade escolar..."(Entrevistas B e F).

Alguns professores são de opinião que o apoio e despiste precoce e a consequente integração têm de ser efectuados em todas as escolas, o mais cedo possível (Entrevistas B, D, E e I).

Na sub-categoria **Ensino individualizado** quarenta e cinco indicadores (8,1%) apontam para a necessidade de ensino individualizado como estratégia imprescindível de intervenção psicopedagógica no processo de integração⁴⁹.

Para que tal aconteça, tem que haver conhecimento dos métodos especiais de intervenção psicopedagógica, o que implica selecção, modificação e adaptação de material didáctico especial:

"...com métodos especiais (...) conseguem-se colmatar as lacunas do ensino em sala de aula..."(Entrevistas A, 2E, F, G, e H),

⁴⁹ Embora conscientes desta necessidade, os professores sentem dificuldades em proceder ao ensino deste tipo, remetendo o aluno para o apoio individual do ensino especial, geralmente dos colegas ditos normais.

bem como, de adaptações curriculares:

"Há alunos que irão precisar sempre dum ensino individualizado e/ou especializado e dum currículo alternativo"(Entrevistas A, B, E, 4G, H e I).

A sub-categoria *Distúrbios das habilidades escolares* apresenta um total de quarenta e quatro indicadores (7,9%). É constituída pelas dificuldades que os professores sentem face à diversidade de distúrbios das habilidades escolares. Estas dificuldades situam-se em várias áreas, a saber:

- Distúrbios do desenvolvimento da aritmética, da leitura e da escrita (referidos nas Entrevistas A, B, E, F, G e H);
- Dificuldades de coordenação (referidas na Entrevista E);
- Dificuldades de atenção por hiperactividade (referidas nas Entrevistas B, E, G e H);
- Desmotivação escolar (referida nas Entrevistas D, E e F);
- Poucas capacidades intelectuais e de memorização (referidas nas entrevistas A, E e H).

Tendo em conta algumas noções intuitivas sobre a evolução e educação de deficientes, são trinta e seis os indicadores (6,5%) da sub-categoria *Crítérios da integração* que referem as dúvidas dos professores quanto aos critérios do regime educativo especial, atingido um certo grau e tipo de deficiência.

Referem, ainda, que são os deficientes auditivos, motores e visuais que passam mais horas em apoio especializado directo das respectivas

escolas especiais (Entrevistas G e H), comparativamente aos deficientes mentais, sem saberem a justificação para tal facto.

Alguns professores emitiram opiniões negativas quanto às consequências do processo de integração para os alunos "ditos normais":

"Os alunos com capacidades são prejudicados porque os professores passam mais tempo com os que têm dificuldades de aprendizagem e o programa não é totalmente ministrado..."

(Entrevistas A, B, E, G e I).

Por fim, alguns professores defendem uma escola *semi-integrada*, a *tempo-parcial* (Entrevista G).

A sub-categoria *Currículo e material especiais* integra dezassete indicadores (3,0%) e refere-se às dificuldades sentidas pelos sujeitos perante a elaboração de currículos e de material didáctico especial. Para além de *inadequado e insuficiente* (Entrevistas A, C, E, F e G), os professores sentem dificuldades em utilizar esse material, que é sugerido pelo ensino especial.

Os próprios programas são por eles considerados *desajustados e extensos* (Entrevistas B e E).

Os onze indicadores (2,0%) que formam a sub-categoria *Distúrbios da linguagem e da fala* expressam outro tipo de dificuldades encontrados pelos professores na sua prática lectiva: os distúrbios da linguagem e da fala. Entre eles temos: distúrbios do desenvolvimento da articulação, da linguagem expressiva e da linguagem receptiva.

A subcategoria *Evolução e educação de deficientes* inclui dez indicadores (1,8%) e refere-se às dificuldades que os professores sentem em ensinar alunos, portadores de deficiência física, sensorial ou intelectual comprovada, relatadas através das experiências quotidianas dos professores.

c) Formação obtida

A categoria em causa é formada por 36 indicadores e refere-se ao modo como os professores percebem a aquisição das competências que possuem para efectuar a integração. Decompõe-se em quatro sub-categorias que a seguir se apresentam (Quadro 20). É a categoria menos numerosa. Representa, apenas, 6,5% do total dos indicadores.

Quadro 20

Sub-categorias e indicadores relativos ao modo de obtenção das competências para efectuar a integração

SUB-CATEGORIAS	INDICADORES/ENIREVISTAS	INDICADORES/ENIREVISTAS									
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	T
AUTODIDACTISMO	Aprende-se a lidar com as N.E.E. por autodidactismo, pesquisa e intuição.	0	0	0	1	1	0	0	0	1	3
	Os professores ensinam através de métodos intuitivos, sem saber se estão a agir correctamente.	1	1	0	0	3	0	1	0	1	7
CONTACTO COM PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS	Reuniões com PE's.	0	0	1	2	1	1	2	0	1	8
CONTACTO QUOTIDIANO COM	O sucesso da integração impulsiona o professor a continuar	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2
ORIANÇAS COM N.E.E.	Consegue-se fazer a integração sócio-afectiva e a intercomunicação.	0	0	1	0	0	0	5	4	3	13
FORMAÇÃO INSTITUCIONALIZADA.	Jornadas e Congressos	0	0	0	2	0	0	0	0	1	3

São quinze (2,7%) os indicadores que totalizam a sub-categoria *Contacto quotidiano com crianças com N.E.E.* Diz respeito à aquisição de competências para efectuar a integração através do contacto diário com crianças com N.E.E.. Resume-se, por um lado, à capacidade de efectuar a integração social das crianças e, por outro lado, ao facto do sucesso progressivo da integração, mesmo que tenha sido ocasional, constituir uma forma de auto-confiança do professor para continuar o seu trabalho.

A sub-categoria *Autodidatismo*, contém dez indicadores e refere-se à obtenção das competências actuais para lidar com alunos com N.E.E. através de autodidatismo, pesquisa e intuição, baseada na boa vontade do professor, ignorando a idoneidade do que está a praticar.

A Sub-categoria *Contacto com profissionais especializados* é formada por oito indicadores (1,4%).

Através do contacto com profissionais especializados, nomeadamente, professores especializados, os sujeitos revelaram terem adquirido algumas competências para efectuar a integração. No entanto, a frequência deste contacto é insuficiente, como se pode ver pelo seguinte comentário:

"...em reuniões com professores especializados, embora em número insuficiente e sem contacto directo com as crianças..." (Entrevistas C, D, E, F G e I).

Apenas 3 indicadores (0,5%) totalizam a sub-categoria *Formação institucionalizada*. Os três sujeitos autores (Entrevistas C e I) apontaram a formação institucionalizada sob a forma de *Jornadas* ou

Congressos, não havendo qualquer referência à obtenção de formação inicial ou contínua no âmbito das N.E.E..

c) Expectativas quanto à formação desejada

São quarenta e oito os indicadores que constituem esta categoria que se divide em três sub-categorias respeitantes às expectativas dos professores quanto à formação desejada no âmbito da integração (Quadro 21).

A sub-categoria **Organização formal** é constituída por cinquenta e nove indicadores (10,6%). Reúne as opiniões referentes à organização formal da formação para lidar com crianças com N.E.E., podendo esta ser integrada no curso ou contínua. Assim, os professores expressam falta de formação académica inicial em termos da evolução e educação de crianças com N.E.E.. A responsabilidade deste facto é atribuída às instituições de ensino superior, considerando que a organização da formação deveria ser integrada no curso, como se pode verificar no extracto seguinte:

"A formação a nível do ensino especial deveria partir das ESE's e das Universidades porque a integração de crianças com N.E.E. é inevitável..." (Entrevistas C, D, E, G e H).

Esta opinião é reforçada pela seguinte ideia geral:

"Os professores não tiveram formação específica para lidar com crianças com N.E.E...." (Entrevistas B, C, D, E, F, G e I).

Quadro 21

Sub-categorias e indicadores relativos às expectativas quanto à formação desejada

SUB-CATEGORIAS	INDICADORES/ENTREVISTAS	INDICADORES/ENTREVISTAS										
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	T	
ORGANIZAÇÃO	Os professores não tiveram formação específica para lidar com alunos com N.E.E.	0	1	3	3	1	1	2	0	1	12	
	O Curso do Magistério Primário deveria versar estas questões problemáticas.	0	0	1	1	1	2	0	0	1	6	
	O Curso do Magistério é teórico e virado para a generalidade das crianças, não parte das necessidades reais	0	0	1	0	4	2	0	0	0	7	
	A formação a nível do ensino especial deveria partir das ESE's porque a integração é inevitável	0	0	1	2	2	0	1	1	0	7	
	Sem uma formação contínua e actualizada, o professor não consegue acompanhar a transformação da sociedade e, consequentemente, as necessidades dos alunos.	0	0	0	1	0	0	1	0	0	2	
	A formação contínua na área das N.E.E. é imprescindível.	0	0	0	5	1	1	0	0	1	8	
	O nº de Acções de Formação para o 1º Ciclo é muito reduzido.	0	3	0	0	0	0	0	1	0	4	
	A formação contínua tem de ter em conta a criação de equipas multidisciplinares descentralizadas.	0	7	0	3	0	0	0	1	2	13	
OBJECTIVOS	Uma formação contínua para melhorar o desempenho do professor na efectiva integração.	0	0	0	5	1	1	0	0	1	8	
	A formação poderá esclarecer o professor sobre os conceitos implicados nas N.E.E..	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	
	Os professores sentem que não sabem lidar com N.E.E. e necessitam urgentemente formação e apoio para a sua prática lectiva.	1	1	5	9	2	2	2	1	2	25	
	Há falta de formação nas áreas da Psicologia, das dificuldades de aprendizagem e das perturbações da fala.	0	0	0	3	0	1	1	2	1	8	
	Os professores precisam de obter conhecimentos sobre estratégias de intervenção e apoio na prática.	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2	
	A formação tem de funcionar como centro de recursos de apoio à prática.	0	1	2	1	0	3	0	0	0	7	
	ESTRATÉGIAS	A prática deveria ser privilegiada e é descurada em detrimento de assuntos sem interesse.	0	0	0	0	4	2	0	0	0	6
A orientação, a planificação e a supervisão sistemática da prática por profissionais especializados daria uma maior segurança ao professor.		0	2	1	2	2	0	3	0	1	11	
A formação devia centrar-se na resolução de problemas e as situações difíceis deveriam ser colocadas nos estágios.		0	0	0	0	0	2	0	0	0	2	
Os professores é que sabem das reais dificuldades dos alunos e nunca são consultados ou ouvidos		0	0	2	0	2	1	1	0	0	6	
Há uma distorção e desconhecimento das reais dificuldades dos alunos.		0	3	2	0	3	0	0	0	0	8	
Devia haver mais contacto com pessoas experientes no trabalho com crianças com N.E.E. para troca de experiências		1	2	1	5	0	0	1	2	3	15	

A falta de formação actual, em exercício da actividade docente (formação contínua), perante a evolução e educação de crianças com N.E.E., é partilhada pelos professores de todas as entrevistas. Referem

as suas dificuldades em exercer a a prática lectiva com aquelas crianças da seguinte forma:

"Os professores sentem que não sabem lidar com crianças com N.E.E. e necessitam urgentemente de formação e apoio..."(Entrevistas A, C, D, E, H e I).

Cinquenta e um (9,1%) indicadores perfazem a sub-categoria **Objectivos**. Esta diz respeito aos objectivos pretendidos pelos professores quanto à formação na área da integração, nomeadamente: melhorar o desempenho, obter apoio na prática e obter conhecimentos sobre integração.

Os quarenta e oito indicadores (8,6%) que formam a sub-categoria **Estratégias** indicam as formas de implementação da formação da preferência dos sujeitos. Seria um programa de formação aberto à troca de experiências e baseado nas necessidades individuais e na resolução de problemas concretos, privilegiando e supervisionando a prática.

3. Resultados do questionário complementar

Na apresentação dos resultados do questionário complementar seguiremos a divisão adoptada nos instrumentos precedentes. Ao efectuar a categorização temática de cada questão, indicaremos o número de sujeitos que referiram opiniões e comentários entre parêntesis.

3.1. Atitudes dos professores face à integração

A quase totalidade dos sujeitos (96,6%) referiu que tem contactos diários com crianças com N.E.E. na sua sala de aula; apenas 3,4% do total dos professores é que nunca teve contactos com estas crianças.

Uma larga maioria (81,8%) dos sujeitos considera que a sua escola não é adequada para receber crianças com N.E.E. e, uma pequena minoria (15,9%) acreditam que aquela é apropriada. Note-se que existe uma consciência desta situação, pois só 2 professores (2,3%) é que não se pronunciaram sobre o assunto. A maior parte dos professores acha que a sua escola não tem condições físicas nem materiais para receber estas crianças (39). Para além disto, as turmas são numerosas (28), há falta de recursos humanos especializados (9), falta de tempo (8), falta de formação dos professores (6), inadaptação das crianças com N.E.E. em relação aos seus pares (3) e existência de barreiras arquitectónicas (2). Os que consideram que a sua escola tem condições para efectuar a

integração, referem que, embora exista espaço e possibilidade de apoio pedagógico (13), as deficiências não podem ser muito profundas (11).

Muitos professores (45,4%) referem que certas formas de N.E.E. têm que ser removidas do âmbito de intervenção do professor regular, se não forem providenciados os suportes especializados necessários. Os professores fundamentam a não integração de algumas crianças do seguinte modo: as dificuldades profundas deviam ser integradas em escolas especiais (44), os pares não devem ser prejudicados (10) e a integração perturba o rendimento da turma (9).

Contudo, mais de metade dos sujeitos (52,3%) considera que todas as crianças com N.E.E. devem estar integrados e apresentam as seguintes justificações:

- Desenvolvimento social e humano (7)
- Melhor rendimento escolar dos alunos com N.E.E., embora lentamente (12)
- Contacto com os seus pares (7)
- Respeito pela diferença (1)

desde que haja:

- Apoio individualizado e especializado permanente (21)
- Preparação educativa especial dos professores (4)

As mudanças verificadas na escola com a integração foram de dois tipos: negativas e positivas.

Entre as mudanças negativas, os sujeitos referiram a perturbação do ritmo da classe (12), a indisciplina (6), a não reorganização das turmas

(6), o desgaste psicológico e a sobrecarga de trabalho para o professor (6), a tarefa do apoio pedagógico sujeita a interrupções sistemáticas devido à falta de infraestruturas adequadas (4) e o prejuízo do rendimento cognitivo da turma.

Quanto às mudanças positivas operadas na escola, salientam-se: a promoção de atitudes positivas dos alunos perante os seus pares com N.E.E., através da convivência, da aceitação e da solidariedade (25); o apoio extra-lectivo do professor do ensino regular; permanecer mais tempo junto da criança (9); a criação do apoio pedagógico(2), a maior consciencialização das N.E.E. (5); o desenvolvimento sócio-afectivo (4) e a diversificação pedagógica(1).

Os professores evidenciaram um variado leque de modificações no método de ensino que tiveram de implementar, podendo aquelas serem adaptadas a várias N.E.E.. As mudanças operadas estão sumariadas no Quadro 22.

Quadro 22
Mudanças operadas pelos professores no processo de ensino de crianças com N.E.E.

<i>Simplificação do ensino (instruções mais lentas e concretas, decomposição da matéria).</i>	33
<i>Maior atenção individualizada.</i>	28
<i>Repetição da lição.</i>	8
<i>Diversificação de estratégias</i>	3
<i>Ênfase no ensino lúdico.</i>	2
<i>Ajuda aos pais.</i>	1

Apenas 11 professores referiram que as crianças com N.E.E., da sua sala de aula, recebiam apoio directo de um adulto. Esses adultos são, na maioria, professores especializados (10). Seguem-se o psicólogo (3), o médico (1) e a assistente social (1). Algumas das crianças são acompanhadas, simultaneamente, por mais do que um destes profissionais. Quanto à existência de um segundo adulto na sala de aula, mais de metade dos sujeitos (64,8%), referiu que ele deveria existir, enquanto que só 6,8% é que negaram a importância da sua existência; 3,4% consideram que esse adulto deve colaborar ocasionalmente e 25% dos professores não se pronunciaram sobre esta questão. Os papéis desempenhados por esse segundo adulto, na sala de aula, estão sumariados no Quadro 23.

Quadro 23
Sugestões dos papéis desempenhados
pelo segundo adulto na sala de aula.

Colaboração com o professor da sala	34
Apoio individual aos alunos com N.E.E.	20
Facilitação da aprendizagem	7
Estudo do comportamento	6
Diversificação de actividades	4
Trabalhos de grupo	2
Preparação de material didáctico	1

Questionados sobre "a quem caberia a responsabilidade pelas classes regulares com crianças com N.E.E.", os sujeitos emitiram opiniões

diversificadas, pelo que tivemos que as decompor em cinco subgrupos, a saber:

a) Os que *não concordam* que os professores especializados sejam os responsáveis pelas classes de apoio;

b) Os que *concordam* que os professores especializados sejam os responsáveis pelas classes de apoio;

c) Os que consideram que a responsabilidade pelas classes de apoio é da *equipa* professor regular-professor especializado.

d) Os que deram respostas sem nexos ou sem sentido.

e) Os que não se pronunciaram sobre o assunto.

A distribuição destes conjuntos de respostas encontram-se, representadas no Quadro 24.

Quadro 24

Responsabilização das classes de apoio

a) Não deve ser do professor especializado	b) Deve ser do professor especializado	c) Deve ser da equipa	d) Sem nexos	e) Sem resposta	TOTAL
14	21	12	4	17	88
16,6%	23,9%	13,6%	45,6%	19,3%	

As justificações das opiniões dos professores foram de variada ordem.

Os que não concordaram com a atribuição da responsabilização das classes especiais ao professor especializado (38,6%), consideram que o professor regular é que deve desempenhar esse papel, pois é este que contacta quotidianamente com as crianças, desde que:

- seja orientado pelo professor especializado (6);
- o número de alunos por turma seja reduzido (5);
- haja mais material didáctico especial (2).

Estes sujeitos atribuem ao professor especializado um papel de colaborar externo à classe, em termos de apoio individualizado aos alunos com N.E.E. (8).

Os sujeitos que concordam que quem deveria ser o responsável pelas classes de apoio seria o professor especializado (23,9%), fundamentam-se no seguinte:

- é o professor especializado que tem a preparação adequada;
- é o professor especializado que pode aplicar as técnicas directamente com as crianças;
- é o professor especializado que pode ensinar individualmente;
- é o professor especializado que contacta com todas as crianças, podendo fazer um juízo global mais válido da situação de ensino-aprendizagem.

Por fim, 13,6% do total dos sujeitos, não atribuem a responsabilidade pelas classes de apoio nem ao professor especializado, nem ao professor regular, mas sim à equipa por eles formada.

3.2. Dificuldades e problemas

Mesmo efectuando todas as modificações necessárias, a maioria dos professores encontrou problemas ao lidar com crianças com N.E.E. (Quadro 25).

Quadro 25
Razões dos problemas
em lidar com crianças com N.E.E.

Indisciplina	9
Não acompanhar o ritmo normal	6
Dificuldades moderadas e profundas	5
Pouca preparação do professor	2
Dificuldades de transmissão de conhecimentos	2
Falta de tempo	2
Perturbações na linguagem	1
Falta de estruturas	1

Em resposta à questão "Quando se sente menos à vontade com crianças "diferentes" (Quadro 26), a maior parte dos professores (30,7%) assinalou que se sente menos à vontade com estas crianças em situações de grupo.

Quadro 26
Situações em que os professores se sentem menos à vontade com
crianças "diferentes"

Sit. grupo	Um para um	Sit. sociais	Sit. grupo e Um para um	Sit. grupo e sit. sociais	Todas	Nenhuma	S/resposta	TOTAL
17	3	10	4	14	1	3	26	88
30,7%	3,4%	11,4%	4,6%	15,9%	1,1%	3,4%	29,5%	

Seguidamente, 15,9% dos sujeitos referiram menos segurança, tanto em situações de grupo como em situações sociais e, 11,4%, apenas em situações sociais. Parece que os professores se sentem mais confiantes em situações individualizadas (de um para um), visto que apenas 3,4% deles indicou pouco à vontade nestas situações. Um dos sujeitos assinalou estar pouco à vontade nas três situações e 3 (3,4%) deles em nenhuma delas. Note-se a elevada percentagem de não-respondentes a esta questão: 29,5%.

3.3.Representação das competências adquiridas

Verificámos que a maioria dos sujeitos que respondeu aos questionários tinha um conhecimento relativamente fraco sobre N.E.E. quando a integração se iniciou na sua escola. Metade dos sujeitos (50,0%) descreveu o seu conhecimento sobre N.E.E. como *inexistente* (18,2%) ou *fraco* (31,8%). Dos restantes sujeitos, 36,4% consideraram possuir um razoável conhecimento, enquanto que 10,2% preferiram não responder à questão.

No entanto, os professores mostraram um considerável aumento no seu conhecimento sobre N.E.E., através do progressivo contacto com estas experiências. Mais de metade dos sujeitos (62,5%) considerou mesmo ter obtido um *razoável* conhecimento nesta matéria.

Este aumento de informação foi atribuído a três factores em particular: experiência directa (ensino) com alunos com N.E.E., interacção com professores especializados e pesquisa pessoal. É de notar que a percentagem de não respondentes foi de 27,3% (24 sujeitos).

A presença do professor especializado, ainda que insuficiente, forneceu uma certa segurança à maioria dos professores.

No entanto, muitos deles consideram que há *muito pouco* (31,8%) ou *pouco* (23,9%) apoio, quer da escola, quer dos serviços de educação especial. Apenas 20,4% dos sujeitos referiu que existe *suficiente* apoio e 21,9% preferiram não responder. Os comentários quanto aos serviços de apoio, estão sumariados no Quadro 27.

Quadro 27

Comentários quanto aos serviços de apoio

Apoio exterior tardio e insuficiente	10
Recursos humanos insuficientes	6
Pouco contacto com o professor de apoio	5
Pouca preparação do professor	5
Dificuldade em elaborar os P.E.I.'s	3
Falta de material didáctico especial	3
Falta de esclarecimento à comunidade	2
Demasiada burocracia	2

A maioria dos sujeitos considera que os contactos com o professor especializado não são suficientes (54,6%). Dos restantes, somente 19,3% referiram-nos como suficientes e 26,1% preferiram não se pronunciar acerca disso.

A informação transmitida ao professor do ensino regular sobre os seus alunos com N.E.E. é insuficiente e limitada ao professor especializado. Tipicamente, trata-se da sua identificação, ambiente familiar, capacidade intelectual e, possivelmente, uma ou outra indicação adicional. Foram referidas algumas sugestões sobre este assunto:

- Contacto e orientação de psicólogos (12)
- Mais informação médica, psicológica e social (11)
- Informação à família(4)
- Apoio dum assistente social (3)
- Formação inicial e/ou contínua (3)

Em suma, apenas 4 sujeitos (4,5%) é que consideram possuir formação e competências adequadas para lidar com crianças com N.E.E., enquanto que a quase totalidade dos professores (89,9%) sentiram que tinham conhecimentos insuficientes.

A maioria referiu que tinha falta de formação contínua nesta área e que a diversidade de N.E.E. implicava a utilização de novas estratégias e de conhecimentos que não possuíam.

3.4. Formação desejada

A grande maioria dos professores considerou que seria *muito importante* (59,1%) ou *importante* (27,3%) adquirir formação sobre N.E.E.. Apenas 3 sujeitos (3,4%) é que não consideraram importante obter esses conhecimentos, transferindo a responsabilidade educacional destes alunos,

exclusivamente, para os professores especializados. Ao catalogar as razões desta importância encontramos as seguintes categorias temáticas:

- Necessidade de preparação especializada (21);
- Dificuldades de resolução de situações problemáticas (19);
- Maior conhecimento dos problemas das crianças especiais (9);
- Melhorar o contacto com crianças com N.E.E.;
- Enriquecimento pessoal do professor(5);
- Desenvolvimento de atitudes mais positivas (4);
- Conhecimento de estratégias mais adequadas(2);
- Insuficiente contacto e apoio do professor especializado (2);
- Falta de formação inicial (1);
- Falta de acções de formação (1)

Os professores reconheceram, então, que a sua competência para ensinar crianças com N.E.E. era muito limitada.

O maior número de respostas à questão relativa à necessidade de preparação formal foi *SIM* (72,7%). Note-se uma percentagem relativamente alta de não respondentes (23,9%). Apenas 3 sujeitos (3,4%) assinalaram que *NÃO* precisavam de formação neste campo, transferindo-a para professores que desejassem especializar-se.

Expostos os resultados, passamos à sua discussão e às suas implicações.

CAPÍTULO III

DISCUSSÃO E IMPLICAÇÕES

DOS RESULTADOS

Os resultados apresentados nos capítulos anteriores serão agora interpretados e comentados. Focaremos os aspectos mais relevantes que a investigação empírica sugeriu para um melhor conhecimento das necessidades de formação dos professores com vista a uma adequada integração de crianças com N.E.E.. Faremos também referência às implicações relativamente à formação contínua e faremos algumas sugestões para futuros programas de formação.

1. Dados significativos e implicações na formação dos professores

Nas etapas anteriores inventariaram-se as necessidades de formação dos professores do 1º Ciclo em relação à integração, através dos vários instrumentos de recolha de dados. Neste capítulo, esboça-se uma análise conjunta dos resultados parcelares de modo a obtermos uma visão global daquelas necessidades.

1.1. Abrangência dos resultados

Sendo a amostra constituída por professores do 1º Ciclo do Ensino Básico Oficial, em exercício no ano lectivo de 1995/1996, é razoável generalizar os nossos resultados a toda a população dos professores desse nível de ensino da R.A.M..

A extensão dos resultados para além desta área geográfica, é uma questão que fica em aberto e dependente de ulteriores estudos sobre a matéria.

1.2. Síntese global dos resultados

Passamos agora a apresentar uma síntese global dos resultados obtidos através dos três instrumentos de recolha de dados: o questionário, a entrevista colectiva e o questionário complementar.

1.2.1. O questionário

Uma visão global dos resultados obtidos através do questionário permite-nos, de imediato, concluir que os professores do 1º Ciclo sentem falta de formação para lidar com crianças com N.E.E.. O grau de conhecimento neste campo situa-se, em média, nas categorias de *Muito Pouco* ou *Pouco* (cf. Quadro 11).

A maioria dos professores, não tendo formação na área das N.E.E., adquiriu as competências para efectuar a integração através do contacto quotidiano com outros profissionais, através do autodidatismo e através das reuniões com professores especializados. Foram poucos os que referiram ter tido alguma formação institucionalizada neste âmbito.

Quanto ao modo de satisfazer as necessidades de formação, a maioria dos inquiridos referiu a formação contínua e as acções de formação. A instituição mais adequada a colaborar neste processo seria a Direcção Regional de Educação Especial. Aliás, existe uma convergência de opiniões quanto à necessidade da intervenção das Equipas de Educação Especial na efectiva integração.

Esta formação poderia ser, preferencialmente, integrada na formação inicial, ou organizada a nível da formação contínua, a partir das necessidades individuais manifestadas pelos alunos com N.E.E. e através da troca de experiências. Os objectivos desta formação seriam, a obtenção de conhecimentos sobre N.E.E., a obtenção do apoio na prática e a melhoria do desempenho profissional.

Os conteúdos gerais dum programa de formação deste tipo situam-se, em primeiro lugar, na área das Ciências da Educação, dirigidos,

preferencialmente, para o domínio da Educação Especial, seguindo-se o da Psicologia e o da Pedagogia.

Em segundo lugar, esses conteúdos deveriam privilegiar o apoio teórico e prático das actividades lectivas com crianças com N.E.E., principalmente, a nível das estratégias de ensino, motivação e relacionamento com este tipo de alunos.

Por fim, em terceiro lugar, essa formação poderia incluir conteúdos programáticos específicos: escrita, leitura e cálculo.

Tendo em conta os comentários finais dos professores, para além dos problemas de formação já apontados, acrescentaríamos, a manifestação de atitudes negativas face à integração, os problemas familiares dos alunos e os problemas estruturais da própria organização da escola.

1.2.2.A entrevista colectiva

A finalidade da entrevista colectiva era caracterizar as necessidades de formação em relação à integração, tal como eram percebidas e expressas pelos grupos de professores que foram escolhidos como amostra do estudo.

Este instrumento revelou-se útil para abordar a globalidade do fenómeno em análise, pois permitiu-nos apreender algumas das necessidades já consciencializadas pelos sujeitos, aquando das respostas ao questionário.

Pela análise de conteúdo das entrevistas colectivas conseguimos inventariar um total de 582 indicadores.

Destes, é a categoria referente à expressão das "*Dificuldades percebidas*" que assume posição cimeira com 51,8% do total de indicadores.

Em segundo lugar, aparece a categoria "*Formação desejada*" com 28,3%, como forma de fazer face às dificuldades detectadas.

Finalmente, em terceiro lugar, surge a categoria que inclui as "*Atitudes face ao trabalho do professor*", com 13,4%.

Embora fosse um dos aspectos relevantes do nosso estudo, o número de indicadores que constituem a categoria 3 "*Formação obtida*" é muito reduzido: 6,5%.

Da decomposição destas categorias resultou a respectiva divisão em sub-categorias, o que atrás já se apresentou em pormenor (cf. Quadros 18 a 21).

Dos resultados apresentados é possível chegar à seguinte conclusão: existem reais e numerosas dificuldades na implementação do processo de integração, donde emergem as respectivas necessidades de formação. Daí a expectativa e o desejo duma formação para tentar ultrapassar aquelas dificuldades. Como os problemas são abundantes e a formação obtida é quase inexistente, os professores manifestam atitudes negativas face à integração.

Obtivémos, ainda, elementos suficientes sobre as áreas problemáticas que provocam maior insatisfação. Foi a partir daí, ou seja, das dificuldades que os professores enfrentam, que procurámos determinar as formas de ultrapassá-las, através da formação (categoria "*Dificuldades percebidas*").

A categoria "*Formação obtida*" tinha por finalidade conhecer a perspectiva do professor quanto ao modo como foi adquirindo as competências profissionais que hoje detém a nível da integração.

Prentendíamos conhecer o valor atribuído à experiência e a predisposição para estabelecer para si próprio necessidades de formação neste campo.

Visávamos identificar as aspirações e desejos que a formação evocava nos entrevistados a nível dos objectivos, estratégias e organização formal daquela.

Os resultados manifestam claramente que os sujeitos lamentam não ter tido formação específica para lidar com turmas heterogéneas antes de terem iniciado a função docente e desejam, no presente, a actualização dos seus conhecimentos. Manifestam, ainda, o desejo de efectuar um ensino mais adequado às necessidades dos alunos, através de métodos, materiais e programas apropriados à realidade das crianças com N.E.E..

Pela análise dos desejos de mudança, confirma-se que estes professores têm uma perspectiva negativa da integração, agravada pelo isolamento (falta de apoio e de formação) em que trabalham. Sugerem, neste campo, mais trabalho em equipa multidisciplinar e troca de experiências.

Em suma, sem qualquer formação, com uma imagem exterior degradada, o professor parece não ter condições para estar motivado para a árdua tarefa da integração.

1.2.3.0 questionário complementar

Os resultados do questionário complementar permitem-nos aprofundar um pouco mais a situação dos professores a braços com a tarefa da integração.

a) Implicações da integração na mudança da escola

A maioria dos professores do ensino regular (96,6%) tem contactos diários com crianças com N.E.E. e consideram que a sua escola não é apropriada para receber aquelas crianças. Apontam como causas desta inadequação, a falta de recursos físicos, materiais e humanos, o elevado número de alunos por turma e a falta de formação para aquela tarefa.

Deste modo, alguns professores mostraram atitudes negativas face à integração, sugerindo que algumas crianças com dificuldades mais profundas deveriam ser integradas em escolas especiais. Outros apontaram para a integração de todas as crianças com N.E.E. no ensino regular, desde que fossem providenciados os suportes especializados adequados.

Todavia, aproximadamente 53,4% dos professores referiu que se operaram mudanças na escola, o que permitiu um melhor rendimento escolar dos alunos com N.E.E., embora muito lentamente, para além da interacção e desenvolvimento social com os seus pares.

Por sua vez, a presença destas crianças provocou mudanças na própria escola, quer a nível positivo - convivência, aceitação, solidariedade -, quer a nível negativo - perturbações do ritmo da classe, indisciplina, desorganização das turmas. A integração provocou, ainda, mudanças no tipo e estilo de ensino de cada professor, nomeadamente, a simplificação do ensino e uma atenção mais individualizada. Neste sentido, os professores aceitaram a colaboração de um segundo adulto na sala de aula, quer seja psicólogo, quer seja professor especializado.

As opiniões quanto à responsabilidade pelas classes com crianças com N.E.E. dividem-se em três grupos, a saber:

-professor do ensino regular (38,6%), porque contacta quotidianamente com estas crianças, embora necessite de suporte especializado e se deva reduzir o número de alunos na sua classe;

-professor especializado (23,9%), porque possui preparação adequada e técnicas de ensino individualizado;

-equipa professor do ensino regular-professor especializado. (13,6%)

b) Dificuldades percebidas

A maioria dos professores (69,3%) sentem problemas em lidar com crianças com N.E.E., principalmente em situações de grupo (30,7%). A propósito, referem numerosas dificuldades, entre as quais se destacam as seguintes:

- Contacto com as deficiências
- Controle do comportamento da turma
- Ensino individualizado
- Prejuízo do rendimento da turma
- Diversidade de N.E.E.
- Estratégias adequadas
- Simplificação do ensino
- Material didáctico especial
- Elaboração do P.E.I.
- Falta de apoio exterior

c) Formação obtida

Houve um aumento de conhecimento em matéria de N.E.E. após o trabalho directo com crianças com estas dificuldades, quer através do contacto com profissionais com formação nesta área - professores especializados - quer através de pesquisa pessoal. A presença de professores especializados, ainda que insuficiente, veio trazer uma maior segurança e apoio à maioria dos professores.

No entanto, 89,9% destes sujeitos consideram o seu conhecimento actual sobre N.E.E. inadequado. A informação sobre crianças com estas necessidades que lhes é fornecida é insuficiente e limitada ao professor especializado. Além disso, o apoio ao professor, quando surge algum problema é, na maior parte das vezes, *inexistente* ou *fraco*. Apenas 20,4% é que o consideraram razoável.

d) Formação desejada

Os professores consideraram *importante* ou *muito importante* obter conhecimentos sobre N.E.E., através duma preparação mais formal - formação especializada e/ou contínua -, centrada na resolução de problemas. Essa formação abarcaria o campo da psicologia, dos métodos educativos e do material didáctico especial. Teria de se basear na resolução de situações problemáticas, permitindo um maior conhecimento e contacto com crianças especiais.

O enriquecimento pessoal e o desenvolvimento de atitudes positivas face à integração são outras das expectativas, como também o trabalho em

equipa multidisciplinar (professor especializado, psicólogo e médico, essencialmente).

1.3. Implicações na formação de professores

Finda a síntese global dos resultados, passamos a apresentar algumas das implicações desses mesmos resultados na formação de professores.

1.3.1. Desenvolvimento de atitudes positivas face à integração

Duma forma geral, os professores manifestam grande tensão face à integração, não sabendo como lidar com alunos com N.E.E.. Vêm-se confrontados com uma diversidade de dificuldades sem qualquer apoio ou formação para as ultrapassar. Consequentemente expressam um conjunto de atitudes e sentimentos negativos relativamente à sua actividade. Tal era já de esperar pois, segundo a UNESCO (1994), deveria haver cursos de iniciação para professores, tendo em vista fomentar uma atitude positiva face à deficiência e desenvolver uma compreensão sobre o que pode ser realizado nas escolas com os recursos existentes. Esta formação é necessária, não só enquanto ajuda ao sujeito com N.E.E., mas também como influência nas atitudes face à própria integração. Há, de facto, estudos que demonstram que esta formação produz atitudes positivas, como também,

existem trabalhos que demonstram que a ausência de formação induz a atitudes negativas. Entre as atitudes negativas manifestadas pelos sujeitos destaca-se a resistência a aceitar a integração de crianças com dificuldades mais acentuadas, segregando-as para escolas especiais (Guerrero, 1991).

No entanto, verificámos que um progresso no conhecimento e na compreensão dos alunos com N.E.E. não aumentou imediatamente a aceitação da integração. Estes dados estão de acordo com Haring et al. (1958), citados por Hegarty & Pocklington (1990) que referem que a formação tem mais influência sobre as atitudes positivas de mudança dos professores que já estiveram envolvidos com crianças com N.E.E. do que com professores que nunca as contactaram.

Em suma, os resultados obtidos apontam que o conhecimento das N.E.E. pelos professores é muito importante, tanto para a relevância do ensino como para o impacto das suas atitudes (cf. Hegarty & Pocklington, 1990; Kutner, 1971; Guerrero, 1991).

1.3.2. Resolução de problemas e dificuldades

Uma das principais questões que se nos colocou neste estudo dizia respeito aos problemas e dificuldades que os professores enfrentam na integração. de acordo com Fonseca (1980) os professores devem ser alertados para os sinais avisadores das N.E.E. e perceber a importância das mesmas no desenrolar do processo de aprendizagem, apoiados por dados da investigação. Por isso, é indispensável conhecer as N.E.E., o que implica formação adequada para, em momentos precisos, diagnosticar e

avaliar essas mesmas necessidades, possibilitando a respectiva capacidade de resposta.

Os sujeitos entrevistados, com um leque de idades e de experiência docente tão diverso, mostram uma grande homogeneidade no que se refere às dificuldades percebidas e vividas como tal na sua prática de integração. Todos os sujeitos revelaram enormes dificuldades em lidar com crianças com N.E.E., tanto a nível da sinalização de casos como do seu encaminhamento e intervenção pedagógica.

Verificou-se que um programa de formação no sentido de promover professores com novos e profundos conhecimentos sobre *handicaps* e intervenção em sala de aula, tornava os professores menos ansiosos na relação com os alunos com N.E.E. e, uma familiarização com vários grupos de inadaptados poderia ser necessária para modificar as suas percepções sociais (cf. Hegarty & Pocklington, 1990).

O campo das dificuldades dos alunos com N.E.E., a deficiência, os distúrbios da linguagem e da fala e os distúrbios das habilidades escolares têm um peso enorme nas preocupações dos professores. Salienta-se, por isso, que aprender a lidar com alunos com N.E.E. parece ser a área mais relevante. Os sujeitos pretendem que se lhes ensine a estabelecer estratégias de intervenção psicopedagógica adequadas com respectivo apoio na prática educativa.

A orgânica da escola e as condições de trabalho surgem como elementos que contribuem para as dificuldades dos professores: os programas desajustados (e demasiado extensos) às N.E.E.; os escassos e/ou inadequados meios didácticos especiais; a elevada numerosidade de alunos com N.E.E., agrupados em turmas cujos critérios de formação nem sempre parecem os mais correctos.

Estes professores sentem também que não sabem planificar adequadamente as suas aulas tendo em conta a diversidade de N.E.E., nomeadamente no delinear de estratégias e na definição de objectivos. Ensinar turmas tão heterogéneas torna-se um foco de dificuldades para estes professores.

Deste modo, aspiram que lhes seja dada formação a dois níveis de ensino de crianças com N.E.E.: ensino em grupo e ensino individualizado. O primeiro, diz respeito ao conhecimento das formas de dinamização e organização de turmas com alunos com N.E.E.; o segundo refere-se à imprescindibilidade da adaptação do ensino às necessidades destes alunos. Já a nível da formação inicial deveria ser dada mais atenção ao desenvolvimento da criança, através de situações de observação como meios experimentais de indicação da variância e da "*atipicidade dos padrões normais*" (Fonseca, 1980, p.106).

Mostram também a necessidade dum esclarecimento a nível do grau e tipo de deficiência que poderá vir a ser integrado com sucesso, sem que, nem o próprio aluno com N.E.E. seja prejudicado, nem os seus pares.

Em concordância com Fonseca (1980) e tendo em conta que todos os professores estão envolvidos na educação de todas as crianças e deverão conhecer, de alguma forma, as suas características e compreender as suas dificuldades, os nossos resultados sugerem que todo o professor deve estar preparado para, na situação da classe regular, atender às N.E.E. de qualquer criança.

Em suma, podemos concluir que as N.E.E. cobrem a gama completa das dificuldades de aprendizagem, com as quais são confrontados todos os alunos (cf. UNESCO, 1985). Assim, esta noção poderia servir de ponto de

partida para definir funcionalmente os saberes necessários e o "saber-fazer" dos professores.

1.3.3. Representação da formação anteriormente recebida

Verificou-se que a maioria dos sujeitos do nosso estudo tinham muito pouco conhecimento (ou nulo) sobre N.E.E., quando o processo de integração se iniciou na sua escola. Ainda que insuficiente, os professores consideram que o contacto com os colegas especializados constituiu uma das formas de obter competências para lidar com aquelas crianças.

Investigações levadas a cabo através de entrevistas aos próprios professor do ensino regular apontam sempre a mesma direcção: a insuficiente preparação inicial em integração de crianças com N.E.E. (cf. Hegarty & Pocklington, 1990; Suárez, 1991; Guerrero, 1991; Ortega, 1991; Jiménez, 1989).

Aliás, são os próprios professores que demonstram intensivamente a carência de formação. Seria um dos factores que os poderia ajudar a superar a ansiedade e angústia em que vivem actualmente. Este desconhecimento e sentimento de incapacidade são, entre outras razões, causa de resistência à integração de crianças com N.E.E.. Na verdade, sem um *"professorado profissionalizado e competente, qualquer inovação educativa está limitada ao fracasso"* (cf. Ortega, 1991, p.151).

Os nossos dados são coincidentes com os que foram obtidos por Hegarty & Pocklington (1990), D'Zamko (1985) e Zabalza (1991) no sentido de que a grande maioria dos professores do nosso estudo não recebeu

formação na área das N.E.E. durante a sua formação inicial e não tem, actualmente, conhecimentos nesse campo. Por outro lado, os programas de formação de professores do ensino básico continuam a ser insuficientes e pobres relativamente aos conhecimentos sobre N.E.E..

O sujeitos referem que as Escolas Superiores da Educação portuguesas não formam os professores de acordo com as características da criança que irão encontrar na escola. Os professores do ensino regular, na sua formação inicial deveriam ter uma disciplina de Educação Especial; disciplina teórica, teórica-prática e sócio-prática para, ao receber na escola uma criança, detectar os problemas/dificuldades a ela associados. Os sujeitos questionam também a formação dos professores e o funcionamento actual da escola, nomeadamente, a falta de informação daqueles acerca das características da criança e de como poderá ser ajudada a ultrapassar as suas dificuldades. E, de acordo com Andrade (1995), quanto mais cedo for identificado o problema da criança tanto melhor porque ajudará a intervenção e orientação do professor.

O processo de integração de crianças com N.E.E. levado a cabo pelos sujeitos do nosso estudo, favorecendo (ou não) a sua aprendizagem, baseia-se, muitas vezes, nas boas intenções e na intuição, através do contacto quotidiano com aquele tipo de alunos, facto encontrado também noutros estudos, como os de Cuomo (1991) e de Rodrigues & Esteves (1993). Ora, o perfil pretendido do professor exige um treino adicional especializado, para além da formação generalista. Os dados apontam no sentido de que boa vontade e dedicação não chegam, sendo necessário uma formação inicial e contínua adequada (cf. Margem, 1983). Caso contrário nasce a desmotivação e verificam-se o stress e a frustração a todos os

níveis (Jesus, 1992), o que vem reforçar o sentimento de incapacidade de controle de situações a que são chamados a intervir (cf. Nóvoa, 1993).

1.3.4. Expectativas quanto à formação desejada

No momento de reforma em que nos encontramos, é imprescindível a adequação contínua das funções do professor com as eventuais inovações educativas que surjam (cf. Patrício, 1987). Num estudo de Nogueira (cf. 1990) constatou-se que os professores parecem privilegiar um modelo de formação conjuntural que vise a sua adaptação aos pressupostos da reforma do sistema educativo.

Quanto aos nossos inquiridos, embora expressem necessidades de formação em Ciências da Educação, deixam um pressentimento de desconfiança em relação às instituições universitárias se estas não tomarem os seus processos mais flexíveis, com a conseqüente aproximação às realidades das escolas.

Os resultados obtidos apontam sugerem que a formação contínua promove, por um lado, a tomada de consciência da realidade dos problemas e, por outro, o início de um processo de aperfeiçoamento assente na reflexão metodológica (estratégias pedagógicas, organização das aprendizagens, sistematização de conteúdos). Para os nossos sujeitos, o conhecimento das variáveis implícitas no processo de integração pode também proporcionar uma maior compreensão dos objectivos, uma maior diversificação de estratégias e um melhor contacto com as crianças com H.E.E.. Os nossos dados estão de acordo com Bénard da Costa (1981), pois os sujeitos consideram necessário uma formação contínua com ensino

diferenciado e com intervenções e técnicas específicas e com projectos de desenvolvimento profissional dos professores, a partir das suas necessidades individuais

Uma condição imprescindível ao sucesso da integração que os professores do nossa investigação não descuraram é a cooperação inter-profissional da parte de todas as pessoas implicadas nesse processo: professor do ensino regular, professor especializado, profissionais dos serviços de apoio e pais, em concordância com opiniões de Magnier (1994), Bertrand (1994) e Hausotter (1994). Um destes autores considera imperativo elaborar novas estratégias a fim de melhorar esta colaboração (cf. Bertrand, 1994).

Verificámos que professores estão dispostos a ter um papel efectivo na integração. Para tal providenciado exigem que lhes seja dado um certo grau de suporte (cf. Fonseca, 1980; Hegarty & Pocklington, 1990). Os dados apontam a supervisão, vista como orientação da prática pedagógica, como um dos aspectos fundamentais do processo de formação dos professores. Alarcão & Tavares (1987), para além de concordarem com estes resultados referem as respectivas repercussões no desenvolvimento dos alunos.

Tudo isto implica que a formação se processe em articulação com a contínua investigação de problemas pertinentes para corroborar os pressupostos da própria teoria e preencher os "vazios" que se detectam na sua estruturação. Será necessário guiar a prática do ensino e a ele adequar a formação de professores (cf. Vilar, 1994).

Os sujeitos mostraram, de acordo também com os dados obtidos por Formosinho (1987) que a formação deveria visar a integração de uma componente de formação na especialidade da docência com uma componente de formação em ciências da educação e com uma componente eminentemente

prática. Para aquela autora, este modelo integrado proporcionará ao professor o desenvolvimento das suas competências, conhecimentos e atitudes necessárias ao desempenho das suas funções educativas.

Os sujeitos consideram que os conteúdos da sua formação inicial pecam pela ausência de experiências práticas e de condições que dariam ao professor a possibilidade de viver na prática os conteúdos teóricos. Na verdade, Cuomo (1991) constatou que os conhecimentos que constituíam o fundo cultural e curricular dos professores contribuíram tanto para o êxito como para o fracasso da integração. As suas competências referem-se tanto a conteúdos formativos como à capacidade de os professores utilizarem os seus conhecimentos na prática.

Embora alguns países considerem que a verdadeira formação se adquire em serviço, os professores do nosso estudo valorizam significativamente a formação inicial, com a devida reorganização curricular. Havendo um desfazamento entre os conhecimentos teóricos e as práticas pedagógicas e sem colaboração entre Universidades e escolas, para os nossos sujeitos toda a formação resultou num fracasso, a nível da integração. Segundo os dados obtidos é na etapa da formação inicial que é mais oportuno alertar os futuros profissionais para a importância de um processo sistematizado de prática pedagógica, em que a informação recolhida e produzida, o planeamento, a intervenção e a avaliação constituam um todo coerente, que permita uma boa comunicação na equipa multidisciplinar e uma reabilitação eficaz da criança com N.E.E., tal como apontam os estudos de Rodrigues (1990). Assim, os sujeitos apontam a inclusão de alguns conteúdos de Educação Especial na planificação dos cursos de formação inicial tivessem. Também Estrela (1992) está de acordo que o processo de formação de professores deveria ser orientado por princípios de carácter mais

preventivo do que correctivo das dificuldades escolares que as crianças se confrontam, implicando que essa formação se processe, preferencialmente, antes do início das suas funções docentes (cf. Estrela, 1992). Fonseca (1980) vai mais longe ao sugerir a criação de unidades de Educação Especial dentro das Escolas Superiores de Educação. Aqui todos os professores do ensino básico poderiam ser sensibilizados para a problemática das N.E.E..

Por um lado, podemos supor que, uma experiência sólida no ensino normal, é necessária antes da abordagem dos problemas específicos de aprendizagem. Com alunos deficientes seria utópico querer aprender todas as situações particulares na formação inicial. Por outro lado, e segundo Detraux (1991) formar professores como especialistas num domínio é manter uma segregação entre professor do ensino regular e professor especializado. Para que seja possível contar com profissionais deste último tipo, são indispensáveis cursos de base e cursos de especialização devidamente equacionados em função das necessidades existentes no país (cf. Bénard da Costa, 1981). Contrariando esta opinião, foram poucos os sujeitos que transferiram a formação na área da integração exclusivamente para os especialistas, pois é o professor do ensino regular que contacta diariamente com crianças com necessidades educativas de várias ordens.

Pode-se perguntar se o modelo de formação de professor especializado acima referido é, na realidade, funcional em relação aos actuais objectivos da política de Educação Especial. O modelo existente⁵⁰ pode ser visto como uma resposta às necessidades de professores altamente especializados e respectivas funções, para as quais apenas um número

⁵⁰ Na RAM adoptou-se um modelo de formação categorial (ex.: deficiência mental, auditiva, visual e motora), no âmbito do C.E.S.E. do Instituto Politécnico do Porto.

limitado de técnicos será necessário. Para satisfazer as N.E.E. no mais lato sentido do termo, estão implicadas menos funções de ensino especializado, mas sim um número de tarefas diversificado.

Mas tendo em conta que os resultados obtidos apontam para a falta de apoios de serviços externos, na verdade e de acordo com Bénard da Costa (1981) e Hegarty & Pocklington (1990) o recurso essencial do processo de integração são os professores do ensino regular. Assim, podemos concluir que é prioritário promover a formação contínua destes professores, pois estão incumbidos da rsponsabilidade de educar as crianças com N.E.E.. Conforme opiniões de vários autores (cf. Larrea, 1991; Ortega, 1991; Magnier, 1994; Zabalza, 1991, os professores do nosso estudo mostraram a importância da actualização dos seus conhecimentos iniciais⁵¹, seguindo as directrizes das inovações psicopedagógicas e metodológicas, de acordo com as novas exigências do contexto educativo.

A formação desejada pelos sujeitos, segundo os nossos resultados, deve de ser analisada, por um lado, no quadro da formação inicial que lhe foi dada e, por outro, no contexto real em que decorre a sua actividade profissional (cf. GEP, 1990). Aquela formação tem que jogar, segundo A. estrela (1990) com as possibilidades de formação científica e técnica que o Ensino Superior pode oferecer. Aqui se coloca o problema da formação de professores em relação à educação integrada: que currículos serão mais adequados e instrumentais?

⁵¹ A L.B.S.E., no Artº.30º. prevê que a formação contínua complemente e actualize a formação inicial, numa perspectiva de educação permanente e, no Artº. 35 é consignado o direito à formação contínua de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e competências profissionais.

Este problema encontra-se na sua fase de iniciação, porque ainda há poucos trabalhos nesta área. A maioria da literatura existente sobre este campo, baseia-se na descrição da natureza, conteúdos e métodos utilizados nos programas de formação recebidos pelos professores de educação especial, sendo bastante escassa a investigação centrada na formação dos professores do ensino regular (cf. Guerrero, 1991; Fonseca, 1980).

Tentamos, seguidamente, abordar esta problemática no sentido de propor algumas sugestões para futuros programas de formação

2. Sugestões para futuros programas de formação

A necessidade de determinar as características de formação que devem receber os professores que levam a cabo a integração, levou alguns autores a realizar uma revisão de estudos efectuados no âmbito da formação do professor do ensino regular.

Os resultados obtidos por uma equipa do Helios European Seminar (1994)⁵², mostram que, na *formação inicial* se encontra uma certa homogeneidade nos países da União Europeia, quer sobre a duração mínima, que é de 4 a 5 anos, quer sobre os aspectos teóricos e práticos, mas existe um grande desfazamento quanto aos conteúdos propostos: para uns a escolha da matérias é livre e, para outros, encontramos matérias específicas.

No que respeita à *formação especializada*, há uma grande disparidade, tanto a nível da duração como dos conteúdos programáticos. Para alguns, a formação especializada é integrada na formação inicial, como o caso da Espanha, em que a Educação Especial é proposta como uma opção entre outras (cf. Magnier, 1994; Detraux, 1991; Finkel, 1992); para a maior parte dos países, ela constitui um complemento de formação acessível somente depois de alguns anos de exercício da actividade lectiva. É o que acontece em Portugal.

No Reino Unido, desde 1984, em todos os cursos de formação inicial dos professores do ensino regular há a preocupação de inculcar nos seus estudantes, a capacidade para ensinar alunos de toda a espécie de

⁵² Dinamarca, Alemanha, Itália, Luxemburgo, Países Baixos, Portugal, Reino Unido, Bélgica, Espanha.

capacidades. De contrário os curso não são aprovados oficialmente (cf. Suárez, 1991).

Beraza (1991) sugere a definição de um tronco pedagógico comum, não excessivamente extenso, centrado em três componentes básicas da formação: facilitar e gerir a mudança; estar capacitado para desenvolver uma presença activa no tratamento educativo quotidiano e dominar as técnicas de programação para todo o tipo de necessidades educativas.

Uma questão pertinente é a que Detraux (cf.1991) faz, no sentido de saber se dispomos de formadores adequados para fazer este trabalho na formação inicial. O autor considera que os formadores adquiriram o *saber-fazer* dum modo empírico, o que não é suficientemente formalizado para ser transmitido.

2.1. Proposta de formação

Fundamentando-nos apenas nos resultados obtidos, apesar das suas limitações, podemos fazer algumas recomendações a ter em consideração na elaboração de programas de formação de professores:

-integrar disciplinas na área das N.E.E. na formação inicial como um primeiro momento de preparação profissional do professor, e que deverá prosseguir ao longo da sua carreira;

-organizar a formação inicial, articulando os diferentes intervenientes e as diferentes instituições responsáveis pela formação inicial (Universidade/Escola/supervisor da prática pedagógica);

-inserir a prática de integração de crianças com N.E.E. no currículo da formação inicial;

-integrar programas de acompanhamento ao ensino integrado nos primeiros anos de carreira;

-promover a participação de profissionais especializados e/ou experientes em integração na ajuda dos professores que iniciam a profissão. Esta ajuda deve ser realizada no quadro das condições reais da escola onde se encontrem a leccionar (de modo a diminuir a artificialidade da formação), e deve percorrer as diferentes funções, actividades e tarefas com crianças com N.E.E., cuja execução é solicitada ao docente;

-desenvolver uma orientação reflexiva que possibilite a identificação de necessidades de formação e a articulação funcional da teoria e da prática;

-incentivar experiências de investigação em integração, como forma de obter atitudes de pesquisa perante o ensino integrado e a capacidade de fazer face aos desafios permanentes da prática com as N.E.E. dos alunos;

-diversificar as actividades de formação, privilegiando as que implicam a análise objectiva e sistémica da realidade da educação integrada, nomeadamente das situações percebidas como problemáticas.

No que respeita, especificamente, à *formação contínua* tentaremos sintetizar algumas linhas de orientação para futuros programas sempre com base presente trabalho. Passamos a apresentá-las:

-o desenvolvimento da formação contínua pressupõe uma análise das necessidades de formação tendo em conta as expectativas e interesses

individuais dos professores e centrada na resolução de problemas concretos;

-por outro lado, deve contemplar as necessidades relacionadas com a intervenção profissional do professor na sala de aula e na escola.

Outras recomendações, igualmente pertinentes, exigiriam uma consulta alargada a outros intervenientes e o uso de outras metodologias de recolha de dados. O que pode constituir objecto de outras investigações.

Isto não nos dispensa de tecer algumas considerações a partir de alguns especialistas na matéria.

Guerrero (1991), por exemplo, ao sintetizar os resultados dos seus trabalhos sobre integração, constituiu uma lista de conhecimentos fundamentais a ser tidos em conta nos programas de formação dos professores do ensino regular⁵³.

Embora a integração escolar seja um processo complexo e solicite, muitas vezes, uma intervenção multidisciplinar, ao professor do ensino regular é atribuída uma função primordial.

A formação contínua deve considerar a prática do professor e o facto de ele se confrontar com problemas concretos e sobre os quais já tem alguma experiência. Muitos programas de formação contínua pecam por serem demasiado "escolares" (cf. Rodrigues, 1994). Os processos formativos são

⁵³ Entre eles, temos: natureza da integração; meios e sistemas de apoio; atitudes; natureza dos alunos deficientes; ambiente de aprendizagem; valorização das necessidades dos alunos; objectivos, elaboração do Plano Educativo Individual (P.E.I.) e capacidades para seleccionar, modificar e desenvolver materiais curriculares; direcção e estratégias educacionais; avaliação; planificação; comunicação.

abstractos, generalistas, passivos e não prevêm situações de N.E.E. nem tão pouco como intervir com elas (cf. Cuomo, 1991).

Assim, o programa de formação deverá ser aberto, oferecendo oportunidades de formação que cada professor usaria consoante as suas necessidades e onde seja encorajada a troca de experiências.

O verdadeiro estímulo não é organizar um programa de formação mas sim, em encontrar um tipo de organização que permita colocar ao alcance dos professores do ensino regular, de um modo motivante, meios que os conduzam a encarar a formação como um processo de desenvolvimento pessoal e profissional, bem como uma oportunidade de ultrapassar as dificuldades que enfrentam diariamente na sua prática lectiva.

Se conjugarmos todos os aspectos resultantes dos dados obtidos nos três momentos da investigação, tanto as dificuldades como os desejos de mudança, podemos constatar que as necessidades assim definidas, nem todas se situam no âmbito da formação. Porém, verifica-se, igualmente, que grande quantidade delas representam áreas-problema susceptíveis de melhoria, podendo traduzir-se em aspectos indutores da formação. Passamos a apresentar alguns deles.

Os conhecimentos requeridos pelos professores poderiam, então, ser agrupados nas categorias a seguir apresentadas.

I. Os CONTEÚDOS GERAIS situar-se-iam nas Ciências da Educação, nomeadamente:

- Educação Especial
- Psicologia da Educação
- Psicologia Pedagógica

II. Os CONTEÚDOS ESPECÍFICOS poderiam ser orientados para os seguintes campos temáticos:

- Distúrbios do desenvolvimento da criança em idade escolar
- Ensino individualizado e adaptações curriculares
- Controle do comportamento (individual e grupal)
- Conceitos em integração
- Modelos e práticas de intervenção multidisciplinar

Estes conteúdos conduziriam a um perfil de professor mais aproximado às necessidades do perfil do aluno com N.E.E.. Subjacente àquele perfil, formar-se-ia um conjunto de competências relativas aos seguintes aspectos:

- escola integrada (mudanças na organização e funcionamento, conhecimento do enquadramento legal do regime educativo especial);
- ensino de crianças com N.E.E. (ensino individualizado, currículos alternativos, adaptações curriculares);
- métodos e estratégias de intervenção pedagógica (inovação das práticas pedagógicas);
- multidisciplinaridade (troca de experiências e trabalho em equipa).

3. Limitações

Importa reflectir brevemente sobre as possibilidades e limites do percurso do nosso trabalho.

Começaremos a explicitar as limitações de várias ordens que nos parecem evidentes neste trabalho e que nos levam a considerar que as conclusões que apresentámos devem ser entendidas, sobretudo como construções provisórias, sujeitas a revisão, confirmação ou infirmação mediante outras investigações que venham a ser realizadas.

A noção de que este trabalho não iria ser mais do que um contributo reforçou-se e clarificou-se em contornos mais precisos, à medida que nos fomos apercebendo da complexidade dos problemas em análise, da quase inexistência de trabalhos de investigação, em Portugal, deste domínio, e mesmo da sua relativa raridade em outros países, confiando no que é referido por numerosos autores, visto não termos concretizado a ambição, de difícil realização, de o ter verificado pessoalmente.

Uma primeira ordem de limitações prende-se com a natureza do quadro conceptual adoptado no estudo. Estudar as necessidades de formação contínua face à integração a partir das representações dos professores, contém em si, a eliminação de outros modos de abordagem por igual legítimos e necessários.

A perspectiva escolhida, ainda que corresponda a uma das perspectivas possíveis é, porém, uma perspectiva útil e necessária. Efectivamente, se atendermos ao facto de que entre os professores do 1º Ciclo ocorre uma heterogeneidade de experiências profissionais (tempo de docência variado, diferentes níveis de escolaridade por professor,

elevado número do alunos com N.E.E. por professor, etc.), admitimos que foi útil ouvir os referidos professores acerca das suas expectativas e desejos.

4. Sugestões para futuras investigações

Ao finalizarmos a investigação, ficamos com a impressão que tantos outros meios poderiam ter sido utilizados para chegar aos fins pretendidos.

Contudo, consideramos útil fazer algumas sugestões, no sentido de dar continuidade a investigações no âmbito da formação de professores na área da integração de crianças com N.E.E..

No que toca à metodologia, haveria necessidade de avançar, por razões óbvias, na identificação das causas das necessidades de formação dos professores face à integração. Quer isto dizer que seria necessário encaminhar-se, no sentido de utilizar metodologias experimentais ou quase experimentais susceptíveis de ultrapassar a relativa profusão de dados meramente correlacionais, sem dúvida importantes, mas insatisfatórios para a compreensão dos fenómenos em apreço.

A primeira sugestão que ocorre ao concluir este estudo é a tentativa de elaboração de programas de formação na área das N.E.E., tanto a nível da formação contínua como da formação inicial.

Por outro lado, estudos longitudinais de professores que tenham alunos com N.E.E., observando-os em diversas etapas do seu percurso docente e registrando os efeitos do apoio prestado e, se possível, da formação adquirida nesta área, poderiam elucidar diversos aspectos do desenvolvimento tanto das suas atitudes face à integração como ao próprio desenvolvimento das crianças.

Parece-nos que seria também vantajoso para o melhor desempenho da função do professor com as crianças com N.E.E., estudos comparativos, a nível nacional e internacional, estudando programas de integração bem sucedidos para que pudessemos formar os professores com bases práticas fundamentadas.

Como observação final, gostaríamos de salientar que as opiniões dos professores reflectem a existência de necessidades de toda a ordem no nosso ensino. Revelam um ensino situado numa região de grandes carências, onde a alimentação deficiente, o uso de álcool por parte dos pais e dos filhos, o desinteresse generalizado da família pela educação dos filhos, etc. desempenham ainda um triste papel. Assim, o grupo de alunos com N.E.E., que os professores do nosso estudo ensinam, é um grupo muito indiferenciado. Tem problemas muito diferentes entre si, desde a atrasos de desenvolvimento a problemas sócio-económicos. Trabalhos de investigação têm aqui um campo aberto voltado para a sua diferenciação.

5. Considerações finais

Com este estudo propoemo-nos analisar uma série de problemas que procurámos contextualizar e explicitar na introdução.

Os dados obtidos parecem apontar no sentido de haver uma estreita relação entre as necessidades de formação manifestadas e o modo como a integração foi implementada⁵⁴, o que veio confirmar a nossa hipótese de trabalho.

Aquelas necessidades referem-se às dificuldades encontradas ao lidar com crianças com N.E.E.. Estas necessidades surgiram devido ao facto de terem sido colocadas crianças com N.E.E. nas suas classes sem lhes ser concedida qualquer formação para as integrar devidamente. Os professores consideram necessário uma formação na área das N.E.E. para que a integração se processe dumo modo efectivo e adequado. Em que é que a integração depende da formação do professor? Em que medida a integração seria mais efectiva se o professor recebesse formação? Que conteúdos de formação ajudariam o professor na integração?

Neste momento, como não possuem formação em integração, recorrem aos apoios externos, considerados insuficientes e inadequados.

Em termos gerais, os professores salientam, áreas experienciadas como problemáticas na integração de alunos com N.E.E., por um lado, o ensino em grupo (classe) e, por outro, o ensino individualizado, considerado como condição *sine qua non* do processo de integração.

⁵⁴ É de notar que integração, para ser levada a cabo, não dependerá só da formação, mas também da resolução de problemas institucionais e burocráticos.

O conjunto destes conteúdos sugerem um professor preocupado com o ensino de crianças com N.E.E. nos seus aspectos instrumentais, mas também com a sua aprendizagem e relacionamento.

Salientamos, porém, a ausência de referências à inovação pedagógica.

Em suma, os professores desejam formação nas áreas onde têm verdadeiramente dificuldades e não nas que detém já algum saber (cf. Rodrigues & Esteves, 1993), consoante as suas necessidades pessoais e profissionais.

CONCLUSÃO

Há novas ideias e há melhores condições sócio-económicas que podiam facilitar a integração, mas os fracassos continuam. Quais serão as chaves da solução? Talvez ir buscá-las à escola e à sociedade em geral. Talvez ir buscá-las ao professor do ensino regular. Mas o que poderá fazer este professor, para ser efectivo? Em suma, onde está a chave do êxito da integração?

A UNESCO (1994) considera a preparação adequada de todo o pessoal educativo, o factor-chave na promoção das escolas inclusivas. Daqui a necessidade de formação dos professores que irão ser os sujeitos da implementação da mudança que a lei consignou.

Esta nova realidade apresenta ao professor novas necessidades formativas, não só a nível dos conhecimentos, mas também na capacidade de intervenção autónoma e eficaz na aula, na compreensão do diagnóstico e encaminhamento das situações de aprendizagem e na adequação dos currículos a situações particulares. Estas necessidades formativas, que se deviam concretizar na formação inicial, supõem uma grande responsabilidade para o professor, exigindo-lhe uma reciclagem contínua e uma formação permanente, que o situe numa realidade imediata.

Além desta renovação e formação permanente, é necessário que entrem em jogo uma série de *figuras* que orientem e apoiem o professor do ensino regular nestas novas funções: equipas multidisciplinares de técnicos dos serviços de apoio.

Os esquemas de formação em serviço foram lançados nos anos oitenta (cf. Nóvoa & Popkewitz, 1992), salientando-se a sua importância como um instrumento de inovação nas escolas. Implementar uma política de integração de crianças com N.E.E. nas escolas regulares é praticamente impossível sem a existência de cursos de formação contínua formalmente organizados para professor do ensino regular.

Encontramo-nos perante uma realidade educativa que pressupõe um novo perfil docente. A partir duma nova imagem de professor deveria chegar-se a um programa adequado de formação. Esta necessidade, junto com as características da integração, abrem a possibilidade de desenvolvimento profissional, através da reflexão e colaboração naquele processo.

Os factores necessários ao progresso científico nesta área temática situam-se na integração da investigação, formação contínua, criação de material didáctico, construção de métodos pedagógicos inovadores que poderiam constituir as bases das Escolas Superiores de Educação e das Faculdades de Ciências da Educação. Estas poderão colocar-se ao serviço das necessidades das escolas, fomentando a inovação. Só podemos caminhar nesta direcção através da investigação e da formação a nível superior. Devem ser criados canais que possibilitem às escolas utilizarem a Universidade enquanto recurso técnico e científico, que permita ultrapassar a tradicional relação de dependência da instituição em formação face à instituição formadora, através da autonomização progressiva da primeira (cf. Estrela, A., 1992).

A integração significa uma nova orientação e uma considerável expansão da Educação Especial e, para esse fim, tem de ser criado um novo modelo e nova coerência de formação de professores. Há que investigar

elementos para novas teorias e práticas de formação de professores (cf. Ribeiro, 1989; Simões, 1979).

A realização de todos estes objectivos passa por uma cuidadosa articulação entre os processos de formação inicial e os processos de formação contínua, confiados à responsabilidade de uma mesma escola na perspectiva unificadora de uma formação permanente (cf. GEP, 1990; Relatório dos Peritos Estrangeiros, 1984).

Tudo o que acabamos de referir tem implicações na mudança do actual sistema de formação. A nível da formação inicial, deve-se prestar mais atenção à qualidade da formação (formação pedagógica prática) e adequá-la às necessidades educativas das crianças com necessidades especiais, bem como às novas funções e papéis dos professor face à inevitabilidade da integração. A nível da formação contínua, deve-se fomentar a participação das instituições de formação e das escolas.



Anexos

ANEXO 1

CARTA ÀS DELEGAÇÕES ESCOLARES

Exmo(a). Sr(a).
Delegado(a) Escolar

Margarida Maria Ferreira Diogo Dias, solteira, de 27 anos de idade, residente na Rua Nova da Quinta do Deão - Edifício CUIBEM 1ºC - 9000 Funchal, com o telefone nº741122, aluna do Mestrado em Ciências da Educação (Psicologia da Educação) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, com a orientação da Universidade da Madeira, vem por este meio solicitar a V.Exª. se digne conceder-lhe os dados discriminados na ficha anexa (bem como outros dados que V.Exª. considere relevantes) com o objectivo de implementação duma investigação no âmbito das **necessidades de formação dos professores do 1º ciclo da Região Autónoma da Madeira em relação ao ensino integrado**. Os dados são necessários, por um lado, para a descrição demográfica da população e, por outro, para se proceder à amostragem, através da selecção aleatória dos professores a participar nesta investigação.

Sem mais de momento, subscreve-se aguardando o envio da ficha anexa (no envelope de retorno) preenchida o mais **brevemente** possível, dado o limitado tempo que existe para contactar com os professores até final do presente ano lectivo.

Grata pela atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos

Funchal, 16 de Março de 1995

(Margarida Dias)

CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS

1º CICLO

DELEGAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE: _____

Nº DE ESCOLAS DO 1º CICLO: _____

DADOS RELACIONADOS COM OS PROFESSORES DO 1º CICLO

Nº DE PROFESSORES: _____

SEXO FEM: _____ / SEXO MASC: _____

IDADE:

Menos de 25 anos: _____

26 a 35 anos: _____

36 a 45 anos: _____

46 a 55 anos: _____

56 a 65 anos: _____

Mais de 66 anos: _____

TEMPO DE DOCÊNCIA:

Menos de 1 ano: _____

1 a 5 anos: _____

6 a 10 anos: _____

11 a 20 anos: _____

20 a 30 anos: _____

Mais de 30 anos: _____

Quantos professores leccionam a mais do que um nível de escolaridade: _____

Qual a média do nº de alunos por professor: _____

DADOS RELACIONADOS COM OS ALUNOS DO 1º CICLO

Nº TOTAL DE ALUNOS: _____

Nº DE ALUNOS POR NÍVEL DE ESCOLARIDADE:

1º ANO: _____

2º ANO: _____

3º ANO: _____

4º ANO: _____

Nº DE ALUNOS EM APOIO PEDAGÓGICO ACRESCIDO: _____

Nº DE ALUNOS EM APOIO DO ENSINO ESPECIAL: _____

Nº DE ALUNOS DEFICIENTES:

AUDITIVOS: _____

VISUAIS: _____

MOTORES: _____

MENTAIS: _____

ANEXO 2

CARTA À SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO DA MADEIRA

Exmo. Sr.
Secretário da Educação
da Região Autónoma da Madeira

Margarida Maria Ferreira Diogo Dias, solteira, de 27 anos de idade, residente na Rua Nova da Quinta do Deão - Edifício CUIBEM 1°C - 9000 Funchal, com o telefone nº741122, aluna do Mestrado em Ciências da Educação (Psicologia da Educação) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, com a orientação da Universidade da Madeira, vem por este meio solicitar a V.Ex^a. se digne conceder-lhe os dados abaixo discriminados com o objectivo de implementação duma investigação no âmbito das necessidades de formação dos professores do 1º ciclo da Região Autónoma da Madeira em relação ao ensino integrado. Os dados são necessários, por um lado, para a descrição demográfica da população e, por outro, para se proceder à amostragem, através da selecção aleatória dos professores a participar nesta investigação.

Os dados solicitados são:

- Lista dos nomes de todos os professores do 1º ciclo e respectivas escolas onde estão colocados;
- Distribuição/listagem desses professores por idade, sexo, tempo de docência, nº de alunos e de níveis por classe.
- Outros dados que V.Ex^a. considere relevantes para valorização do presente estudo.

Grata pela atenção dispensada.

Pede deferimento.

Funchal, 9 de Março de 1995

(Margarida Dias)

ANEXO 3

CONTACTO TELEFÓNICO PARA AS ENTREVISTAS COLECTIVAS

NOME: _____ DATA: ___/___/___

MORADA: _____ TELEFONE: _____

Bom dia. Chamo-me Margarida Dias e estou a telefonar-lhe por causa da realização da minha tese de Mestrado que é orientada pela Universidade da Madeira. Estamos a conduzir pequenos questionários sobre os professores do 1º ciclo na R.A.M. Será que podemos contar com a sua colaboração?

(Se SIM continuar. Se NÃO ir só às questões-aivo)

1. Tem crianças que julga apresentarem NEE ou DA na sua sala de aula? _____
Quantas? _____

2. Encontra-se apta a levar a cabo a adequada e efectiva integração dessas crianças? _____

Estamos também a seleccionar pessoas para uma sessão onde se irá discutir o processo de integração de crianças com NEE, tendo em conta a prática lectiva. A sessão irá realizar-se na Escola/Delegação Escolar de _____, às ___h___m e durará cerca de 1 hora. Está interessada em colaborar connosco?

() SIM.

NOME: _____

() NÃO.

(Se NÃO) Obrigada por responder a estas questões. (Se SIM) Oportunamente enviarei uma carta confirmando esta informação. Poderei usar a sua morada de _____?
(confirmar a morada). Se precisar de algum esclarecimento, por favor telefone-nos após as 18h00m para o nº741122. Muito obrigada pela sua colaboração.

ANEXO 4

CONVITE PARA AS ENTREVISTAS COLECTIVAS

Exmo(a). Sr(a)

Estamos gratos por ter aceitado o nosso convite para a sessão na Escola/Delegação Escolar _____, na ____ª feira/sábado, dia ____/____/____. Estaremos lá às ____h____m e a reunião acabará pelas ____h____m.

O êxito e a qualidade das nossas reuniões é baseado na colaboração das pessoas. E, porque o(a) sr(a) profess(a) aceitou o nosso convite, a sua comparência na sessão irá ajudar a realização da nossa investigação com sucesso.

O objectivo da sessão é a partilha de opiniões e de experiências no âmbito da integração de crianças com Dificuldades de Aprendizagem e/ou Necessidades Educativas Especiais.

Trata-se de um projecto individual e sem ajudas financeiras. Posteriormente terão acesso ao estudo final. É garantida a total confidencialidade das informações recolhidas.

Se, por alguma razão, estiver impossibilitado de participar, por favor contacte-nos o mais brevemente possível através do telefone nº 741122, após as 18h00m.

Esperamos por si no dia ____/____/____.

Atenciosamente,

Margarida Dias
(Entrevistadora)

ANEXO 5

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA
UNIVERSIDADE DE COIMBRA
(Orientação da Universidade da Madeira)

ESTUDO-PILOTO

Este estudo tem como objectivo recolher informações acerca das percepções de alguns professores do 1ºCiclo da R.A.M. sobre integração, com vista à elaboração de um questionário e de um guião de entrevista futuros. Estamos interessados nas respostas independentemente do número de contactos que tiveram com crianças com necessidades educativas especiais. Este inquérito é confidencial, podendo se assim o desejar, omitir o seu nome antes de o devolver devidamente preenchido.

QUESTÕES:

1. Possui crianças com necessidades educativas especiais na sua sala de aula?
SIM/NÃO
Se respondeu afirmativamente, indique quantas é que julga que têm essas necessidades? E quantas é que são apoiadas pelo ensino especial?
2. Considera possuir o apoio prestado às crianças com necessidades educativas especiais adequado e suficiente? Porquê?
3. Aponte as principais necessidades que sente em relação à efectiva integração de crianças com necessidades educativas especiais.

ANEXO 6

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

(Orientação da Universidade da Madeira)

QUESTIONÁRIO

INSTRUÇÕES:

A formação do professor do ensino regular torna-se vital em qualquer política de integração de crianças com necessidades educativas especiais. Neste inquérito procuramos informação acerca das necessidades de formação que os professores têm sobre integração. Estamos interessados nas suas respostas independentemente do número de contactos que tiveram com estas crianças. Este inquérito é confidencial, podendo se assim o desejar, omitir o seu nome antes de o devolver devidamente preenchido. Agradecemos desde já toda a colaboração prestada.

DADOS BIOGRÁFICOS:

SEXO: F__ M__	IDADE: _____	Tempo de docência: _____	Nº total de alunos: _____
Nº de crianças que pensa ter com dificuldades de aprendizagem: _____		Nº de crianças apoiadas pelo Ensino Especial: _____	
lecciona: _____		A que anos de escolaridade _____	

QUESTÕES:

1. Indique o grau de conhecimento que possui sobre as áreas abaixo mencionadas colocando uma cruz (X) no rectângulo que pensa que se lhe aplica:

	MUITÍSSIMO	BASTANTE	POUCO	MUITO POUCO	NENHUM
Dificuldades de aprendizagem					
Métodos de avaliação e diagnóstico					
Conhecimento do enquadramento legal do regime educativo especial					
Estratégias de intervenção psicopedagógica					
Seleção, modificação e elaboração de material didáctico especial					
Dificuldades da leitura, da escrita e do cálculo					
Organização e organização de classes					
Ensino individualizado					
Psicologia, evolução e educação de deficientes					
Psicologia do desenvolvimento em idade escolar					
Distúrbios do comportamento e da personalidade					
Intervenção familiar					

Indique a melhor forma de satisfazer necessidades relativas aos campos temáticos anteriores, por ordem decrescente de importância:

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Estudo Pessoal <input type="checkbox"/> Acções de Formação <input type="checkbox"/> Seminários <input type="checkbox"/> Formação Contínua <input type="checkbox"/> Reuniões Pedagógicas <input type="checkbox"/> Outras: _____ | <p style="text-align: center;"><u>em colaboração com:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Universidades <input type="checkbox"/> Dir.Reg. Educação Especial <input type="checkbox"/> Saúde Escolar <input type="checkbox"/> Delegações Escolares <input type="checkbox"/> Professores do Ensino Normal <input type="checkbox"/> Outras: _____ |
|--|---|

3. Na sua opinião, julga que as Equipas de Educação Especial deveriam melhorar a sua intervenção? SIM___ NÃO___ Se respondeu SIM, indique o grau de necessidade de cada situação abaixo descrita, colocando uma cruz (X) no rectângulo que pensa que se lhe aplica:

	MUITÍSSIMA	BASTANTE	POUCA	MUITO POUCA	NENHUMA
Aumento do nº de crianças apoiadas					
Apoio e despiste precoce em todas as escolas					
Intervenção da equipa de Educação Especial com a família					
Equipa de Educação Especial permanente na escola					
Fornecimento de material didáctico adequado					
Maior contacto entre Educação Especial e professores					
Apoio directo ao aluno pelo professor especializado					
Aceleração do processo de diagnóstico e encaminhamento					

4. Como adquiriu as competências actuais para levar a cabo a integração dos alunos com NEE? (assinale com uma cruz (X) a(s) opção(ões) que pensa que se lhe aplica, na sua prática pedagógica:

- ___ autodidatismo
- ___ contacto quotidiano com outros profissionais
- ___ formação académica inicial
- ___ formação contínua
- ___ acções de formação
- ___ reuniões com professores especializados
- ___ outras: _____

5. Considera importante adquirir formação para efectuar um adequado desenvolvimento do processo de integração de crianças com NEE? SIM___ NÃO___ Se respondeu "SIM", indique o que esperava/pretendia dessa formação, por ordem crescente de preferência:

- ___ °Obter mais conhecimentos sobre "integração"
- ___ °Melhorar o desempenho profissional
- ___ °Obter apoio na prática
- ___ °Outras: _____

6. Indique, colocando uma cruz (X) na(s) opção(ões) que pensa que se lhe aplica, tendo em conta a sua prática, de que modo aquela formação poderia ser:

- | | |
|---|--|
| a) Organizada
___ à saída do curso
___ integrada no curso
___ contínua
___ com horário leve e pós-laboral
___ esporádica | b) Implementada
___ privilegiar a prática
___ troca de experiências
___ articulando teoria e prática
___ centrada na resolução de problemas
___ a partir das necessidades individuais |
|---|--|

7. Os conteúdos gerais que pensa que um programa de formação poderia responder às suas necessidades quanto à integração de crianças com NEE, poderão situar-se nas 3 áreas abaixo descritas. Organize, por ordem crescente de preferência as 3 grandes áreas. Dentro destas, assinale os respectivos conteúdos com uma cruz (X) a(s) opção(ões) que pensa que se lhe aplica, na sua prática pedagógica.

ÁREAS DA EDUCAÇÃO	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS ESPECÍFICOS:	APOIO TEÓRICO E PRÁTICO NAS ACTIVIDADES LECTIVAS:
___ Psicologia	___ Leitura	___ Avaliação
___ Educação Especial	___ Escrita	___ Motivação
___ Didáctica	___ Cálculo	___ Indisciplina
___ Pedagogia	___ Escrita	___ Relacionamento com alunos
___ Outras: _____	___ Outras: _____	___ Estratégias de ensino
		___ Planificação
		___ Outras: _____

ANEXO 7

GUIÃO DE ENTREVISTA

(baseado no estudo-piloto, nos resultados do questionário e em Krueger, 1989)

-Breve apresentação.

-Explicação do tema: situação actual do processo de integração e respectivas necessidades/dificuldades para o efectuar.

QUESTÕES:

- (1) Lembrem-se das duas últimas semanas ou, se possível, em todo este ano lectivo. Tiveram alguma experiência com crianças com necessidades educativas especiais em que precisassem de ajuda. Descreva-nos essa experiência e conte-nos como a resolveu.
- (2) Referir sentimentos, dificuldades, necessidades, atitudes em relação ao processo de integração.
- (3) Que tipo de apoio gostariam de ter?
- (4) Importância da formação para o adequado desenvolvimento do processo de integração.
- (5) Nível de formação actual.
- (6) Aponte sugestões para melhorar o processo de integração.

ANEXO 8

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE DE COIMBRA
(Orientação da Universidade da Madeira)

QUESTIONÁRIO COMPLEMENTAR

(Hegarty & Pocklington, 1981)

Tradução e adaptação de Jorge Coelho Silva (Escola Superior de Educação do Porto)

INSTRUÇÕES:

O papel do professor do ensino regular torna-se vital em qualquer política de integração de crianças com necessidades educativas especiais. Neste inquérito procuramos informação acerca das experiências e ideias que os professores têm sobre integração. Estamos interessados nas suas respostas independentemente do número de contactos que tiver com estas crianças. Este inquérito é confidencial, podendo se assim o desejar, omitir o seu nome antes de o devolver devidamente preenchido.

Agradecemos desde já toda a colaboração prestada.

QUESTÕES:

1. Durante a semana que tipo de contacto tem com crianças com necessidades educativas especiais? Por favor seja o mais específico que puder.

2. Acha que a sua escola é apropriada para receber crianças com necessidades educativas especiais? Por favor indique algumas vantagens e desvantagens das quais esteja particularmente consciente.

3. Se, em princípio está a favor da integração, pensa que de qualquer maneira existem crianças que, na sua perspectiva, não deveriam estar na sua escola?

4-Com base na intervenção com estas crianças, pensa que se operaram algumas mudanças que permitam a educação?

5-A presença destas crianças provocou algumas mudanças na escola?

6-Como descreveria o seu conhecimento sobre "excepcionalidade" antes de entrar com estas crianças? (Faça círculo onde achar conveniente)

Inexistente Fraco Razoável Bom Muito bom

7-Como o descrevia agora?

8-No caso de ter havido uma consciência de um maior conhecimento, como é que isso aconteceu?

9-Pensa que sabe o suficiente sobre NEE de molde a lidar com todas as crianças que vier a encontrar?

SIM/NÃO

Se respondeu que não especifique a razão, por favor.

10-Na sua perspectiva até que ponto acha importante ter um conhecimento especializado aquando da interacção com estes alunos?

11-Que tipo de informação lhe é dada acerca das crianças que ensina e que têm alguma NEE?

12-Quando se sente menos à vontade com crianças "diferentes":

-em situações de grupo

-de um para um

-em situações sociais

13- Se actualmente ensina estas crianças, tem tido necessidade de modificar de alguma maneira o seu estilo de ensino? Especifique por favor.

14- Encontrou alguns problemas em lidar com estas crianças?

15- Quando algum problema surge sente que há suficiente apoio, quer dentro da escola ou de estruturas do exterior?

16- Sente alguma necessidade de alguma preparação mais formal para o(a) ajudar a lidar efectivamente com estas crianças?

17- Acha que tem suficientes contactos com o professor "especialista" da sua escola?

18- Acha que tem suficientes contactos com o professor "especialista" da sua escola?

19- Na sua perspectiva qual deverá ser o papel de um segundo adulto na sala de aula?

20- Qual é a sua perspectiva em relação à integração do pessoal docente? Acha que o "especialista" deve ser também responsável por classes regulares, assim como os professores regulares devem, de alguma maneira, ter uma função em relação às classes de apoio?

Bibliografia

BIBLIOGRAFIA

- ADELMAN, H.; TAYLOR, L. (1986). The problems and definition and differentiation and the need for a classification schema. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 515-520.
- AGUIAR, E. (1991). A experiência da R.A.M. em Educação Especial. IV Encontro Nacional de Educação Especial: Comunicações. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- AJURIAGUERRA, J.; MARCELLI (1984). *Manual de psicopatologia infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ALEXANDRE, M. (1981). Para uma análise crítica da integração da deficiência mental: o papel da escola - mitos e realidades. *Psicologia*, 2, 163-168.
- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ALMEIDA, et al (Eds.) (1985). *Intervenção Psicológica na Educação*. Porto: Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia.

- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (1983). *Publication manual of the American Psychological Association* (3rd ed.). Washington, DC: Author, 118-133.
- ANDRADE, M. G. (1995). *Intervenção precoce: sua importância. Uma escola para todos*. Jornadas da saúde e da educação no Funchal.
- ANGLEITNER, A.; WIGGINS, J. (Eds.) (1986). *Personality assessment via questionnaires*. New York: Springer-Verlag.
- ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE PSICOLOGIA (1981). *Deficiência mental: perspectivas e interrogações*, 2/3 (2), Lisboa: A.P.P.
- BALABAN, N. (1988). *O início da vida escolar: da separação à independência*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BARDIN, L. (1979). *Análise de conteúdo*. (trad. de L. Reto e A. Pinheiro), Lisboa: Ed.70.
- BÉNARD DA COSTA, M. (1981). *Educação especial*. In SILVA, M. ; TAMEN, M. (Eds.), *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 307-354.
- BERAZA, M. (1991, Abril). *Otros espacios de trabajo pedagógico con sujetos con NEE*. In *Actas de las Jornadas Internacionales sobre Educación Especial y Formación de Profesores*, Departamento de

Didáctica y Organización Escolar: Universidad de Santiago de Compostela.

BERAZA, Z.; CASTIÑERAS, A. (1991, Abril). Education especial y formación de profesores. *Actas de las Jornadas Internacionales sobre Educación Especial y Formación de Profesores*, Departamento de Didáctica y Organización Escolar: Universidad de Santiago de Compostela.

BERTRAND, L. (1994, Dezembro). Les prerequisites a une integration scolaire reussie. *School and integration in Europe: values and practices*, Lisboa: Helios European Seminar.

BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (1989). *Boletim bibliográfico*, 1(3), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BLOOM, B.S. (1981). *Características humanas e aprendizagem escolar: uma concepção revolucionária para o ensino* (trad. Maria Angela Vinagre de Almeida), Porto Alegre: Editora Globo.

BLOOMQUIST, M.; CONDEMARIN, M. (1986). *Dislexia: manual de leitura corretiva*. (trad. de A. Machado). Porto Alegre: Artes Médicas.

BORGES, L. (1995, Fevereiro). A criança com necessidades educativas especiais. Que orientação? Que currículo?. *Uma escola para todos*. Jornadas da saúde e da educação, Funchal.

- CADERNO DE APOIO AO DEC.-LEI Nº319/91 (1991). *O Dec.-Lei nº319/91 no âmbito da reforma educativa*. Departamento de Educação Especial da Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário, 1-14.
- CAMPOS, B.P. (1988). Política de formação de professores na Lei de Bases do Sistema Educativo. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 22.
- CAMPOS, B. et al. (1994). *Ciências da educação e mudança*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- CANÁRIO, R.; D'ESPINEY, R. (1994). *Uma escola em mudança com a comunidade*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CAPITAINE, I. (1992). Les nouveaux défis de l'integration des "handicapés". *Cahiers pédagogiques*, Ano 47, 303, Paris: Imprimerie de Montligeon, 62-63.
- CARR, W. (ed.) (1989). *Quality in teaching: arguments for a reflective profession*. London: Falmer Press.
- CASTIÑEIRAS, J. (1991, Abril). Los servicios de apoyo y los programas de integracion: la formacion de los profesionales que los integran. *Actas de las Jornadas Internacionales sobre Educación Especial y Formación de Profesores*, Departamento de Didáctica y Organización Escolar: Universidad de Santiago de Compostela.

- CENTRO DE SEGURANÇA SOCIAL DA MADEIRA (1995). *1995: Ano das Nações Unidas para a Tolerância, 6*, Funchal: Secretaria Regional dos Assuntos Sociais da Região Autónoma da Madeira.
- CHEVROLET, D. (1979). *A universidade e a formação contínua*. Lisboa: Ed. Estampa.
- COHEN, L.; MANION, L. (1990). *Métodos de investigação educativa*, Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA (1992). 3ª revisão, Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- COOK, T.; CAMPBELL, D. (1979). *Quasi-experimentation*. Chicago: Rand McNelly, 37-94.
- CORREIA, C.; PINHEIRO, A. (1995, Fevereiro). A criança com necessidades especiais na escola. *Uma escola para todos*, Funchal: Jornadas da saúde e da educação.
- CORREIA, J. A. (1984). *Inovação pedagógica e formação de professores*. Lisboa: Edições Asa.
- COSTA, M. (1990). *A integração dos deficientes no sistema regular de ensino: uma reflexão*. Ponta Delgada, não-publicado.

- CRISCI, P. T. (1981). Competencies for mainstreaming: problems and issues. *Education and training of the mentally retarded*, 16(3), 175-182.
- CUOMO, N. (1991, Abril). Dificultades de aprendizaje y/o de enseñanza: interroguemos la experiencia. *Actas de las Jornadas Internacionales sobre Educación Especial y Formación de Profesores*, Departamento de Didáctica y Organización Escolar: Universidad de Santiago de Compostela.
- CURRAN, J.; GAZAY, D. (1994, Novembro). The roles of the class teacher and of the support teacher. *School and integration in Europe: values and practices*, Lisboa: Helios European Seminar.
- D.S.M.-III-R (1989). *Manual de diagnóstico e estatística de distúrbios mentais* (trad.L. Barbosa). São Paulo: Editora Manole, 3ª ed.
- DANTAS, M. (1982). *Reabilitação*. Revista Bimestral do Secretariado Nacional de Reabilitação, 5(1) e 6(2), Lisboa: Grafifácil, Lda.
- DANTAS, M.; MATOS, J. (1989). *Guia do deficiente*. Ministério do Emprego e Segurança Social, 3ª ed., (1), Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- DAVID, D. et al. (1990). *What teachers need to know: the knowledge, skills and values essential to good teaching*. San Francisco: Jossey-Bass, 17-29.

- DEAÑO, M. (1991, Abril). Necesidades educativas especiales logico-matemáticas en preescolar y formación del profesorado. *Actas de las Jornadas Internacionales sobre Educación Especial y Formación de Profesores*, Departamento de Didáctica y Organización Escolar: Universidad de Santiago de Compostela.
- DEEP-WOLFINGER, H. (1989). *Lecture script for Monday, May, 8 th*, não-publicado.
- DEKKER, R. (1994, Dezembro). Integration, equity and quality education. *School and integration in Europe: values and practices*, Lisboa: Helios European Seminar.
- DENS, A. (1994, Dezembro). La qualité de l'intégration dépend de la qualité de l'éducation pour l'individu *School and integration in Europe: values and practices*, Lisboa: Helios European Seminar.
- DETRAUX, J. (1991, Abril). Como formar hoy día a los profesores de education especial. *Actas de las Jornadas Internacionales sobre Educación Especial y Formación de Profesores*, Departamento de Didáctica y Organización Escolar: Universidad de Santiago de Compostela.
- D'HAESE, F. (1961). A formação de professores na Bélgica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, (1), 37-60.

- DIÁRIO DA REPÚBLICA (1977). Decreto-Lei nº66/79 de 14 de Outubro, I Série.
- DIÁRIO DA REPÚBLICA (1988). Desp.conj. 36/SEAM/SERE/88, II Série, 7430-7431.
- DIÁRIO DA REPÚBLICA (1988). *Programa de promoção do sucesso educativo no Ensino Básico*, II Série, 537-542.
- DIÁRIO DA REPÚBLICA (1991). Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto, I Série-A, 4389-4393.
- DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (1994). *Educação especial*. Funchal: Secretaria Regional da Educação da Região Autónoma da Madeira.
- DOMINGUES, M.O. (1991). Formação contínua de professores em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 4(3), 49-73.
- DONCHE, D. (1976). Une technique d'étude des besoins en formation en milieu ouvrier: l'entretien associatif en groupe. *Objectif Formation*, 11.
- DREW, C.J.; HARDMAN, M.L. (1985). *Designing and conducting behavioral research*. New York: Pergamon Press.

- D'ZAMKO, M.; HEDGES, W. (1985). *Helping exceptional students succeed in the regular classroom*. New York: Parker Publishing Company, Inc.
- ESTEVEES, R. (1995). A avaliação em classes especiais. *Avaliação psicológica: formas e contextos*, 3, 207-220.
- ESTRELA, A. (1990). *Teoria e prática de observação em classes: uma estratégia de formação de professores*, 3ª. ed., Lisboa: I.N.I.C.
- ESTRELA, A.; ESTRELA, M. (1977). *Perspectivas actuais sobre a formação de professores*. Lisboa: Ed. Estampa.
- ESTRELA, M.T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- FEELEY, M. (1994, Dezembro). Head of school of adult and community education. *School and integration in Europe: values and practices*, Lisboa: Helios European Seminar.
- FIORE, C. (1994, Dezembro). Curriculum de development et integration: bonnes pratiques et prochaines. *School and integration in Europe: values and practices*, Lisboa: Helios European Seminar.
- FONSECA, A. (1991). O diagnóstico psicológico da criança: notas sobre um serviço de consulta externa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 25, 193-219.

FONSECA, V. (1980a). *Reflexões sobre a educação especial em Portugal*. Lisboa, Moraes.

FONSECA, V. (1980b). *Dificuldades de aprendizagem: definição, etiologia e características do comportamento*. Lisboa: Edições C.I.E.E.

FORMOSINHO, J. (1987). Quatro modelos ideais de formação de professores: o modelo empiricista, o modelo teoricista, o modelo compartimentado e o modelo integrado. *As Ciências da Educação e a Formação de Professores*. Lisboa: GEP/ME, 81-106.

FREEMAN, A.; GRAY, H. (1989). *Organizing special educational needs: a critical approach*, London: Paul Chapman Publishing, Ltd.

G.E.P. (1990). *A criança diferente: manual de apoio aos educadores de infância e professores do ensino básico*, 1ª. ed., Novembro, M.E.C..

GARCIA, P. (1991, Abril). El poder de la escola: propostas de necesidades para o curriculum do profesorado xeral y especial. *Actas de las Jornadas Internacionales sobre Educación Especial y Formación de Profesores*, Departamento de Didáctica y Organización Escolar: Universidad de Santiago de Compostela.

GARCIA PASTOR, C. (ed.) (1987). La formación de los profesionales de educación especial. *Actas de las IV Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

- GARDOU, C. (1991). *Handicaps, handicapés: le regard interrogé*. Toulouse: Editions Erès.
- GHIGLIONE, R. et al. (1990). *Manuel d'analyse de contenu*, Paris: Arnaud Colin.
- GHIGLIONE, R.; MATALON, B. (1993). *O inquerito: teoria e prática*, 2ª.ed., Lisboa: Celta Editora.
- GONÇALVES, M. (1986). Desenvolvimento infantil e individualidade. In CORDEIRO, J. (1986). *Manual de Psiquiatria Clínica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GREENE, J.; D'OLIVEIRA, M. (1985a). *Cognitive psychology. methodology handbook-part 1: nonparametric designs and tests*. Milton Keynes: The Open University Press.
- GREENE, J.; D'OLIVEIRA, M. (1985b). *Cognitive psychology. methodology handbook-part 2: parametric designs and tests*. Milton Keynes: The Open University Press.
- * GULLIFORD, R. (1973). *Special education needs*. Londres: Routledge e Keagan Paul.
- HAMMILL, D. (1990). On defining learning disabilities: an emerging consensus. *Journal of learning disabilities*, 23(2), 74-84.

- HEGARTY, S. (1994, Dezembro). *Integration in Europe: the contemporary challenge School and integration in Europe: values and practices*, Lisboa: Helios European Seminar.
- HEGARTY, S.; POCKLINGTON, K. (1990). *Education pupils with special needs in the ordinary school*, 8ªed., Oxford: N.F.E.R.-Nelson.
- HELIOS EUROPEAN SEMINAR (1994, Dezembro). *School and integration in Europe: values and practices*, Lisboa.
- I.C.D.-10 (1993). *Classification of mental and behavioural disorders: diagnostic criteria for research*. Geneva: World Health Organization.
- INHELDER, B.; SINCLAIR, H. ; BOVET, M. (1974). *Learning and development of cognition*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- JESUS, S. (1992). *Motivação e stress em professores estagiários: um estudo longitudinal exploratório*. *Revista Portuguesa de Educação*, 5(1), 117-127.
- JIMÉNEZ, J. (1989). *La prevencion de dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura: el metodo "mapae"*. 4ªed., Coleccion Educación Especial, 13, Madrid: Impresos y Revistas, S.A. (IMPRESA).

- JOSEPH, A.; JOSEPH, E. (1985). *Investigation Científica en Ciencias de la Salud*, México: Nueva Editorial Interamericana.
- KIESS, H. ; BLOOMQUIST, D. (1985). *Psychological research methods: A conceptual approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- KRUEGER, R. (1989). *Focus group: a practical guide for applied research*. 4ª ed., California: Sage Publications.
- LANDÍVER, J. (1993). Adaptaciones curriculares: guía para los profesores tutores de Educación Primaria y de Educación Especial. *Educación Especial y Dificultades de Aprendizaje*, 32, Madrid: IMPRESA.
- LARREA, M. (1991). La formación del profesorado de enseñanza secundaria en lo que respecta a la atención de los/as alumnos/as con necesidades educativas especiales. *Actas de las IV Jornadas de Universidades y Educación Especial*, Universidad de Sevilla.
- LEAL, R. M. (1985). Intervenção psicológica no Ensino Especial. In ALMEIDA, L. S.; GONÇALVES, O.; CRUZ, J. (1985). *Intervenção psicológica em educação*. Porto: Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia.
- LEI DAS BASES do Sistema Educativo (1986), *Diário da República*, I Série, nº237, 3067-3081.

- LEERNER, J. (1989). *Learning disabilities: theories, diagnosis and teaching strategies*. Boston: Houghton Mifflin Comp.
- LEYSER, Y.; ABRAMS, T. (1986). Perceived training needs of regular and special education students teachers in the area of mainstreaming. *The exceptional child*. 33(3), 173-180.
- Lilly, M. S. (1979). *Children with exceptional needs: a survey of special education*. Winston: Holt-Rinehart.
- MAGNIER, J. (1994, Dezembro). Enseignant. *School and integration in Europe: values and practices*, Lisboa: Helios European Seminar.
- MARCHAND, F. (1992). La psychologie entrera-t-elle enfin dans l'école?. *Cahiers Pédagogiques*, 308, 48-49.
- MARTINS, M.; AMARAL, I. (1984). Educação e linguagem: breve síntese histórica. In MELO et al. (1984). *A criança deficiente auditiva em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- M.E.C. (1991). *Folha informativa para pais e encarregados de educação dos alunos do ensino básico e secundário*. Editorial do Ministério da Educação, p.12.
- M.E.C. (1992). *Avaliação dos alunos do ensino básico: outras práticas para o sucesso educativo*. Lisboa: Biblioteca de Apoio à Reforma do Sistema Educativo, Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário.

- M.E.C. (1992). *Reforma curricular: Ensino Básico*, Lisboa: Biblioteca de Apoio à Reforma do Sistema Educativo, Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário
- MELO, A. et al. (1986). *A criança deficiente auditiva*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MIRANDA, G. (1992). Formar professores: apontamentos críticos. *Revista Portuguesa de Educação*, 5(2), 137-147.
- MONTENEGRO, A. (1989). A informática na educação especial. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 23.
- MOORE, W. (1983). *Developing and evaluating educational research*. Boston: Little, Brown and Company.
- MUCCHIELLI, R. (1982). *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale*. 7^a ed., Paris: Les Editions E.S.F.-Enterprise Modern D'Editions et Les Libraires Techniques, ISBN.
- NEALE, J.; LIEBERT, R. (1986). *Science and behavior: An introduction to methods of research* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- NIZA, S. (1981). A integração educativa de crianças deficientes: do modelo médico-pedagógico à psicologia da educação. *Psicologia*, 2, 151-156.

- NOGUEIRA, A.; RODRIGUES, C.; FERREIRA, J. (1990). *Formação contínua de professores. Um estudo. Um roteiro*. Coimbra: Livraria Almedina.
- NÓVOA, A.; POPKEWITZ, T. (1992). *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: EDUCA.
- NUNES, I.S. (1984). A motivação intrínseca: seu significado e implicações para o exercício da actividade docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 28, 145-162.
- ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO ECONÓMICOS (1995). *A integração escolar das crianças e dos adolescentes deficientes: ambições, teorias e práticas*. Coimbra: FENPROF.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (1986). *Retardamento mental: enfrentando o desafio*. Washington: O.M.S. (trad. brasileira).
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (1989). *Classificação internacional das deficiências, incapacidades e desvantagens (handicaps): um manual de classificação das consequências das doenças*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- O'CALLAGHAN, I. (1994, Dezembro). Role of sources centres in the integration of SEN students. *School and integration in Europe: values and practices*, Lisboa: Helios European Seminar

- ORLANDINI, M. (1994, Dezembro). Report of Helios II working groups *School and Integration in Europe: values and practices*, Lisboa: Helios European Seminar
- ORTEGA, M. (1991). Una aproximacion a las necesidades formativas de todos los profesores ante la diversidad. *Actas de las Jornadas de Estudio sobre el centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*, La Rábida, GID.
- PARRILLA LATAS, A. (1988). Estudio de las claves del cambio en un centro escolar. In MARCELO, C. (ed.) *Avances en el estudio del pensamiento del profesor*, Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 269-280.
- PATRÍCIO, M.F. (1987). *A formação de professores à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Texto Editora.
- PELLISE, C. (1994, Dezembro). El paso entre los distintos niveles educativos: preparación para la transición. *School and integration in Europe: values and practices*, Lisboa: Helios European Seminar
- PEREIRA, M. (1993). *Atitudes face ao estudo no contexto do ensino à distância*. Lisboa; Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

- PÉREZ, M. (1991). *Problemas de conducta en casa y en la aula*. Madrid: Editorial Ciencias de la Educación preescolar y especial (CIEPE), S.L.
- PINHO, A.C. (1990). Planeamento experimental e estatística. *Planeamento da investigação em psicologia*. Porto: Ed. Jornal de Psicologia, 146-155.
- PITEIRA, M. (1981). Uma perspectiva global de articulação do ensino especial com o ensino regular. *Psicologia*, 2, 169-180.
- RAMOS, N.; SERRANO, M. (1985). Problemática sexual no deficiente mental. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 19, 151-163.
- RAPOSO, N. (1983). *Estudos de Psicopedagogia*. Coimbra: Coimbra Editora.
- RAPOSO, N. et al. (1987). Da observação dos alunos à recuperação de competências básicas: relato duma experiência de psicologia escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 21, 435-462.
- REBELO, J. (1987). Problemas de aprendizagem no ensino básico: inquérito a professores no distrito de Coimbra. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 21, 479-502.
- REBELO, J. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Ed. Asa.

- RELATÓRIO DOS PERITOS ESTRANGEIROS (1984). *Educação dos jovens deficientes em Portugal*, Centre for Educational Research and Innovation (C.E.R.I.), Organization for Economic Co-operation and Development (O.C.D.E.). CERI/HA/84.06.
- REYNOLDS, M. (1990). Education teachers for special education of teachers. *Exceptional Children*, 49(5), 432-439.
- RIBEIRO, A. (1989). *Formar professores: elementos para uma teoria e prática da formação*. 1ª ed., Lisboa: Texto Editora.
- RIBEIRO, L. (1993). *Avaliação da aprendizagem*. 4ª ed., Lisboa: Texto Editora.
- RODRIGUES, A. ; ESTEVES, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- RODRIGUES, D. (1995). Necessidades e dimensões da formação contínua de professores de educação especial. *Integrar*, 4. Lisboa: I.E.F.P./S.N.R.
- RODRIGUES, D. et al. (1990). *Estratégias de intervenção pedagógica-terapêutica: guia de trabalhos práticos*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Departamento de Educação Especial e Reabilitação.

ROSA, V. (1981). *Observação, questionário e entrevista. Métodos e técnicas de investigação sociológica*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

ROSS, A. (1979). *Aspectos psicológicos dos distúrbios de aprendizagem e dificuldades na leitura*. São Paulo: McGraw Hill.

SALEH, L. (1994). UNESCO and special needs education. *School and integration in Europe: values and practices*, Lisboa: Helios European Seminar.

SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO (1994). *Despacho nº11/94 de 21 de Março*. Y

SECRETARIA NACIONAL DE REABILITAÇÃO (1981, Agosto). *Ano Internacional do deficiente: A.I.D.*. Lisboa: Direcção-Geral da Divulgação. V

SECRETARIA NACIONAL DE REABILITAÇÃO (1985). *Sistema de Educação Especial em Portugal*. Projecto OCDE/CERI, Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros. X

SIMÕES, A. (1979). *Educação permanente e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.

SIMÕES, M. (1991). Avaliação escolar: fundamentos para uma perspectiva psicológica. *Psychologica*, 5, 79-89.

- SPAINMAN, W.; SPAINMAN, B. (1983). Preparing regular class teachers for the integration of severely retarded students. *Education and training of the mentally retarded*, 17(4), 213-217.
- SUÁREZ, A. (1991). El profesor del aula ordinaria ante las dificultades en el aprendizaje escolar (D.A.E.). *Actas de las Jornadas de Estudio sobre el centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*, La Rábida, GID.
- TEMPLETON, J. F. (1987). *Focus Group: a guide for marketing and advertising professionals*. Chicago, Illinois: Probus Publishing Company.
- TYLER, K. (1992). Differentiation and integration of the primary curriculum. *Journal of curriculum studies*, 6(24), 563-568.
- UNESCO (1994a). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção: necessidades educativas especiais*. Adaptação da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, Salamanca: UNESCO, 7-10 de Junho.
- UNESCO (1994b). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Edição do Instituto de Inovação Educacional.
- VAYER, P.; RONCI, C. (1989). *Integração da criança deficiente na sala de aula*. São Paulo: Editora Manole.

- VILAR, A. H. (1994). *Ensino e currículo para uma prática teórica*. Porto: Edições ASA.
- WADE, M.; MOORE, M. (1992). *Patterns of educational integration: international perspectives on mainstreaming children with special educational needs*. Wallingford: Triangle Books.
- WALL, W. D. (1979). *Educação construtiva para grupos especiais: crianças com problemas de aprendizagem*. Lisboa: Centro do Livro Brasileiro.
- WARNOCK (1978). *Special educational needs. Report of the Committee of Inquiry into Education of Handicapped Children and Young People*, London: H.M.S.O.
- WILL, M. (1988). Regular education initiative. *Journal of learning disabilities*, 21(1).
- ZABALZA, M.; PARRILLA, A. (1990). La organización escolar frente à integración. *Actas de las Jornadas de Estudio sobre el centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*, La Rábida, GID.
- ZAZZO, R. (1969). *As debilidades mentais: integração dos débeis mentais*. (trad. Pedro Veiguiha), Tomo IV, Cascais: Livraria Afonso Sanches