

Natália Maria Garrido Torres

Deficiência Mental e Integração

**Um estudo de caso sobre o papel do *outro* no processo
de inclusão**

Orientador: Professora Doutora Nora Cavaco

Coorientador: Professor Doutor Jorge Lemos

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2013

Natália Maria Garrido Torres

Deficiência Mental e Integração

**Um estudo de caso sobre o papel do *outro* no processo
de inclusão**

Tese apresentada para a obtenção de
grau de Mestre em Ciências da Educação
na especialidade de Educação Especial
e Domínio Cognitivo e Motor conferido
pela Escola Superior de Educação
Almeida Garrett.

Orientador: Professora Doutora Nora Cavaco

Coorientador: Professor Doutor Jorge Lemos

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2013

Agradecimentos

Esta área é dedicada àqueles que deram a sua contribuição para que esta dissertação fosse realizada. A todos eles deixo aqui o meu sincero agradecimento.

Em primeiro lugar agradeço à Professora Doutora Nora Cavaco a forma como orientou o meu trabalho.

Agradeço especialmente ao coorientador, o Professor Doutor Jorge Lemos, pela sua competência científica, pelo acompanhamento, pela disponibilidade, pelas críticas e sugestões construtivas demonstradas ao longo da execução desta dissertação de mestrado e por toda a dedicação e empenho com que coorientou este trabalho.

Agradeço à minha família a forma como aceitou as minhas ausências e todo o tempo de qualidade que não lhe dediquei.

Aos meus amigos e colegas pelo estímulo constante e por me fazerem acreditar nas minhas capacidades.

Resumo

Este trabalho visa contribuir para a discussão a respeito da integração escolar da criança portadora de deficiência mental. Partindo de um referencial bibliográfico, discutem-se as implicações dessa integração e a possibilidade de fazer da escola um elemento promotor da autonomia e da integração social dessas crianças.

Inclusão e diversidade são temas pertinentes dos debates atuais. A diversidade faz parte da vida de todos nós e, como tal, toda a criança, independentemente da sua classe social, religião, sexo, cultura ou deficiência, pertence à comunidade da qual faz parte.

A escola é um dos primeiros locais onde as crianças aprendem a relacionar-se umas com as outras, onde estabelecem laços afetivos e onde aprendem estratégias de aprendizagem e relacionais.

Esta dissertação baseia-se num Estudo de Caso, realizado em contexto escolar. Pretende-se abordar as relações sociais de uma criança com deficiência mental com as outras crianças da turma a que pertence. Por outro lado, procura-se analisar o relacionamento dessa criança com os adultos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente, a Professora Titular de Turma, a Professora da Educação Especial e a Assistente Operacional, na sala de aula, no recreio e nos eventos escolares.

A escolha do Estudo de Caso revela-se o procedimento metodológico mais adequado ao tipo de estudo que se pretende realizar, pois fundamentalmente, interessa-nos compreender as implicações da inclusão de uma criança com deficiência mental no 1º ciclo do Ensino Básico.

Após a recolha e o tratamento dos dados obtidos, serão expostas e descritas as conclusões, a que se chegou, e apontadas algumas sugestões, que se consideram pertinentes, para a inclusão da criança portadora de deficiência mental no ambiente escolar.

Palavras chave: inclusão; integração; deficiência mental.

Abstract

This work aims to contribute to the discussion about the school integration of the children with intellectual disability. After a bibliographic reference, the implications of that integration and the possibility of turning the school into an element of autonomy and social integration of those children were discussed.

Inclusion and diversity are relevant topic in the discussions nowadays. Diversity is part of life, and the children are no exception, no matter their social status, religion, sex, culture or disability, it belongs to the community where people belong.

The school is one of the first places where the children learn to interact with each other, where they bond with each other and where they learn learning and relational strategies.

This essay is based on a Case Study, developed in a school context. It pretends to deal with the social relations between a child with an intellectual disability and the other children in the classroom. On the other hand, it tries to analyse the relations between that child and the adults involved in the teaching-learning process, namely the Class Head Teacher, the Special Education Teacher and the Operative Assistant, in the classroom, at the playground and in the school events.

The choice of the Case Study shows the most adequate metodological procedure to the kind of study we want to develop because we are mainly, interested in understanding the implications of the inclusion of a child with intellectual disability in the First Cycle of Studies.

After the collection and processing of data the conclusions will be shown and described and it will be pointed out some suggestions considered important for the inclusion of the child with intellectual disability in the school environment.

Keywords: inclusion; integration; intellectual disability

Índice Geral

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Índice Geral	vi
Índice de Quadros	ix
Lista de Abreviaturas	x
Introdução	1
Capítulo 1 - Motivos e Objetivos da Investigação	3
1.1. Situação do problema	4
1.2. Identificação e definição do problema	5
1.3. Justificação da escolha	5
1.4. Questões e objetivos de investigação	6
1.5. Questão de partida	7
1.6. Subquestões	7
1.7. Objetivo do trabalho	7
1.8. Objetivos gerais	7
1.9. Objetivos específicos	8
Capítulo 2- Revisão da Literatura	9
2.1. Necessidades Educativas Especiais e Inclusão	10
2.1.1. Conceito de Necessidades Educativas Especiais	10
2.1.2. Educação Especial em Portugal	11
2.1.3. Decreto - Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro	14
2.1.4. Inclusão.....	18
2.1.4.1.. Perspetiva Histórica	18
2.1.5. Da integração à Inclusão	21
2.2. Deficiência Mental	27

2.2.1. Conceito de Deficiência Mental	27
2.2.2. Sistema de Classificação	28
2.2.3. Etiologia da Deficiência Mental	31
2.2.4. Causas e Fatores de Risco Pré-natais	31
2.2.5. Causas e Fatores de Risco Péri-natais e Neo-natais	32
2.2.6. Causas e Fatores de Risco Pós-natais	32
2.2.7. Prevalência	33
2.2.8. Défices na Deficiência Mental	34
2.3. Dinâmica de Grupo	36
2.3.1. Como Definir um Grupo	36
2.3.2. Kurt Lewin e a Dinâmica de Grupos	37
2.3.3. Características dos Grupos	38
2.3.3.1. Tamanho do Grupo	38
2.3.3.2. Características dos Membros do Grupo	39
2.3.3.3. Normas, Papéis, Estatutos	40
2.3.4. Aspectos Grupais do Ambiente Escolar	41
2.3.5. A Importância da Coesão do Grupo	41
2.3.6. Vantagens que o Grupo Apresenta	43
2.3.7. Desvantagens do Grupo	45
2.3.8. Grupo Eficaz e Grupo Eficiente	46
2.3.9. Comportamentos de um Bom Participante do Grupo	46
2.3.10. A Importância da Comunicação do Grupo	47
2.3.11. Barreiras que Impedem a Comunicação no Grupo	48
2.3.12. A Sociometria e a Monitorização das Relações no Grupo.....	49
Capítulo 3 – Metodologia	51
3.1. Introdução	52
3.2. Enquadramento do Estudo	52
3.3. Limitações do Estudo	52
3.4. Paradigma Qualitativo	53
3.5. Características do Processo de Investigação	54

3.5.1. O Estudo de Caso	54
3.6. Processo de Recolha de Dados	57
Capítulo 4 – Apresentação dos Resultados	63
4.1. Processamento de dados	64
4.2. Estudo de Caso	64
4.2.1. Sujeito Alvo	64
4.2.2. Caraterização do Meio	65
4.2.3. Caraterização da Escola	65
4.2.4. Caraterização da Turma	66
4.2.5. Caraterização da Aluna em Estudo	66
4.2.6. História Educacional	68
4.3. Tratamento e Análise de Dados	69
4.3.1. Análise Documental	69
4.3.2. Análise das Observações	69
4.3.3. Teste Sociométrico	71
4.3.4. As Entrevistas.....	77
4.4. Análise e Discussão dos Dados	80
Conclusões e Reflexões Finais	82
Bibliografia	86
Anexos	I

Índice de Quadros

Quadro 1- Níveis de Deficiência Mental e sua equivalência em QI	28
Quadro 2 – Características fundamentais dos graus de Deficiência Mental baseadas nas perspectivas da AAMR e da OMS	29
Quadro 3- Horários de Funcionamento da Escola	66
Quadro 4 – Síntese da Funcionalidade da Aluna segundo o PEI	67
Quadro 5 - Número de Escolhas e Rejeições da Turma	75

Lista de Abreviaturas

AADM – Associação Americana da Deficiência Mental

CEI – Currículo Específico Individual

CIF- Classificação Internacional de Funcionalidade

DM – Deficiência Mental

DDM – Deficiência Mental Moderada

DMS - Manual de Diagnóstico e Estatística dos Distúrbios Mentais

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEI – Programa Educativo Individual

OMS – Organização Mundial de Saúde

Q.E. – Quociente Emocional

Q.I. – Quociente Intelectual

Introdução

Este trabalho pretende analisar o papel da escola no processo de autonomia e integração social de uma criança portadora de deficiência mental. A promoção da integração escolar constitui o primeiro passo para a integração social.

A integração das pessoas portadoras de deficiência é uma questão pertinente que se impõe à sociedade.

Neste sentido, a escola deve atender às diferenças dos alunos e proporcionar-lhes uma resposta de qualidade que vá ao encontro dos direitos e necessidades específicas de cada criança.

A escola não pode ser vista apenas como um espaço onde se transmitem conhecimentos, tem a responsabilidade de favorecer o desenvolvimento dos alunos em todos os seus domínios: cognitivo, social, emocional, respeitando as suas diferenças.

“Acreditamos e proclamamos que:

- *cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir manter um nível aceitável de aprendizagem,”*

(Declaração de Salamanca, 1994, viii).

A escola deve poder dar resposta a todos os alunos, garantindo as mesmas oportunidades de sucesso, os seus direitos e valores, que constituem a base de uma educação democrática.

“Inclusão é, antes de tudo, uma questão de direitos e valores, e a condição da educação democrática” (Leitão, 2010, p. 1).

Nesta visão de educação democrática, é necessário que os professores e, também, os alunos aceitem a diversidade, que conheçam essas diferenças e que encarem os alunos com necessidades educativas especiais como um desafio e com o qual todos podem aprender a ser mais tolerantes e mais atentos às necessidades do outro.

A escola desempenha um papel fundamental na formação de todos os cidadãos e, sobretudo, das crianças com necessidades educativas especiais. É na escola que as crianças passam a interagir socialmente, para além da sua família. Para as crianças com NEE, a aprendizagem na escola é o ponto de partida para a verdadeira integração social, pois nenhum ser humano vive sozinho. Ele vive em comunidade.

A escola, enquanto elemento básico no processo de autonomia e integração social dos alunos com necessidades educativas especiais, não pode deixar de refletir e tentar proporcionar as condições essenciais para a promoção desta integração.

A presente dissertação tem por objetivo analisar as interações sociais de uma criança com necessidades educativas especiais com as restantes crianças da turma, com a Professora Titular de Turma e outros profissionais (Professora da Educação Especial e Assistente Operacional) em contexto de sala de aula, no recreio e noutros eventos escolares.

No primeiro capítulo serão abordados os motivos e os objetivos desta investigação.

O segundo capítulo diz respeito à revisão da literatura e incidirá sobre os seguintes temas: necessidades educativas especiais; o conceito de escola inclusiva; o conceito de integração versus inclusão; a importância da dinâmica de grupo no processo de inclusão; e deficiência mental.

De seguida, no capítulo três será explicitada a metodologia utilizada na elaboração deste estudo. O trabalho basear-se-á num Estudo de Caso onde serão utilizados como instrumentos de recolha de dados a análise documental, a observação, a sociometria e o método de inquérito, na modalidade da entrevista.

No capítulo quatro serão analisados os dados recolhidos e apresentados os resultados obtidos.

Finalmente, serão apresentadas as conclusões e as reflexões finais consideradas pertinentes do decorrer deste trabalho.

Capítulo 1 – Motivos e Objetivos da Investigação

1.1 - Situação do Problema

Desde a publicação da Declaração de Salamanca, que já conta quase com vinte anos de existência, fala-se em inclusão, mas, nem sempre, esta acontece ou é uma realidade vivenciada nas nossas escolas e na sociedade em geral.

Segundo a legislação portuguesa, a educação é um direito para todos sem exceções.

“Todos têm direito à educação e à cultura” (Constituição da República Portuguesa, Cap.III, art. 73.º).

Desta forma, todas as crianças e jovens, mesmo com necessidades educativas especiais, têm o direito de frequentar o ensino regular. Presentemente, estas crianças estão abrangidas pelo Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro.

O desenvolvimento harmonioso e integral da criança com necessidades educativas especiais pode ser afetado se os professores e a escola não reunirem todos os esforços para incluírem estas crianças na escola regular. Assim, o professor e a escola devem evitar a discriminação e o isolamento dos alunos com NEE através de esforços conjuntos e de estratégias e consciencialização de toda a comunidade. Estes alunos devem ser vistos e aceites como membros participantes da sociedade. O primeiro passo para minimizar essa discriminação deve ser a integração dos alunos com NEE no mesmo espaço que os alunos, considerados “normais”, isto é, sem necessidades educativas especiais identificadas. Este passo deve ser orientado pelo Professor Titular de Turma conjuntamente com os professores da Educação Especial. Contudo, parece-nos que, nem sempre, esta inclusão acontece da melhor forma, apesar de ser benéfica quer para a criança com NEE quer para as restantes crianças ditas “normais”. No fundo, todos beneficiam da sua integração no ensino regular.

Para a criança com deficiência mental, a sua integração numa turma permite o favorecimento de interações sociais adequadas, promove a aprendizagem

colaborativa, o desenvolvimento da sua autonomia e a criança cresce e aprende a viver em ambientes integrados.

Os benefícios que procuramos para estes alunos, inserindo-os na escola, constituem um forte apelo para que o ensino se transforme e os professores se aperfeiçoem para concretizar o ideal democrático de propiciar educação básica a todos os alunos, quebrando barreiras e limites que originam discriminações.

1.2 - Identificação e Definição do Problema

O presente estudo irá abordar o processo de inclusão de uma aluna com deficiência mental numa turma do 1º ciclo.

A aluna está matriculada numa turma do 2º ano de escolaridade e foi inserida nesta turma no presente ano letivo.

Logo no início do ano letivo, começaram a verificar-se alguns comportamentos e atitudes de rejeição e de discriminação por parte dos restantes alunos em relação à aluna com NEE.

Esta situação, decorrente da prática letiva, suscitou o interesse em estudar as relações de causalidade que podem estar na origem da rejeição, pelos colegas de turma, de crianças com NEE no 1º ciclo, bem como identificar comportamentos dos alunos, suscetíveis de influenciar a inclusão e o sucesso escolar de uma criança portadora de deficiência mental.

1.3 - Justificação da escolha

A integração dos alunos com NEE nas escolas do ensino regular e a sua verdadeira inclusão no meio escolar é, cada vez mais, um tema atual e uma realidade para todos os docentes, uma vez que a inclusão escolar é o ponto de partida para a inclusão na sociedade.

Todos os dias, chegam às nossas escolas crianças com as mais variadas problemáticas e necessidades para as quais a escola tem o dever de

garantir uma resposta de qualidade a todos elas e promover a sua inclusão e sucesso escolar.

O processo de escola inclusiva é entendido como um processo amplo, no qual a escola deve reunir condições estruturais (físicas, recursos humanos qualificados e financeiros) para acolher e promover condições democráticas de participação dos alunos com NEE no processo de ensino-aprendizagem. É um processo no qual a escola pode promover o acesso e a permanência, mas também o aproveitamento social e escolar, tendo em conta as singularidades de cada um.

1.4 - Questões e Objetivos da Investigação

A inclusão das crianças com necessidades educativas especiais é um tema de importância crucial em todos os níveis de ensino. Devido às implicações que pode trazer ao sucesso escolar e ao desenvolvimento dos alunos, importa refletir e conhecer de que forma vai acontecendo a inclusão escolar, identificando os mecanismos facilitadores e as dificuldades que possam surgir na adaptação e na integração dessas crianças.

Neste trabalho, apresentamos alguns dados de uma investigação sobre a inclusão de uma criança com deficiência mental numa turma do 1º ciclo e como os comportamentos dos alunos, da turma em que está inserida, podem influenciar o seu sucesso escolar e a sua inclusão na turma e na escola que frequenta.

“Aqueles com Necessidades Educativas Especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer as tais necessidades” (Declaração de Salamanca, 1994:1).

Através deste estudo, é nosso objetivo perceber se a escola inclusiva está presente na escola dos nossos dias e como as crianças se relacionam e aceitam as crianças com necessidades educativas especiais.

1.5 - Questão de Partida

A nossa questão de partida para a realização deste estudo foi a seguinte:

Em que medida poderão os comportamentos dos alunos de uma turma do 1º ciclo contribuir para a inclusão e para o sucesso escolar de uma aluna com deficiência mental?

1.6 - Subquestões

Partindo da questão de partida, parece-nos pertinente abordar e analisar as seguintes subquestões na presente investigação:

- Como é que a inclusão de uma aluna com deficiência mental no ensino regular contribui para o seu desenvolvimento cognitivo e social.
- Como decorrem, na realidade, os projetos de inclusão de crianças com NEE nas escolas do 1º ciclo.

1.7 - Objetivo do Trabalho

O principal objetivo deste trabalho visa analisar o processo de inclusão de uma criança com deficiência mental no 1º ciclo e como essa inclusão pode influenciar o seu processo de ensino-aprendizagem e o seu processo de socialização.

1.8 - Objetivos Gerais

- Determinar em que bases teóricas e práticas se sustenta o processo de inclusão das crianças com NEE no 1º ciclo;
- Compreender como a inclusão pode promover o sucesso escolar e relacional de uma aluna com deficiência mental;
- Identificar os motivos que levam à rejeição da aluna com deficiência mental por parte da turma;

- Desenvolver um conjunto de estratégias que promovam a inclusão da aluna com NEE.

1.9 - Objetivos Específicos

- Aprofundar os conhecimentos sobre a deficiência mental.
- Identificar características, a nível cognitivo e social, de indivíduos portadores de deficiência mental.
- Perceber as vantagens de integração dos alunos com deficiência mental no ensino regular.
- Melhorar o processo de inclusão da aluna com deficiência mental na turma em que está inserida.
- Diminuir os comportamentos e atitudes de rejeição por parte dos alunos da turma em relação à aluna com NEE.
- Determinar as consequências da abordagem da educação inclusiva nas escolas e na sala de aula.

Capítulo 2 – Revisão da Literatura

2.1 - Necessidades Educativas Especiais e Inclusão

2.1.1 - Conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE)

O conceito de necessidades educativas especiais começou por ser difundido, a partir de 1978, quando surgiu no Relatório Warnock, na Grã-Bretanha.

“No relatório Warnock (1978) aparece pela primeira vez o termo necessidades educativas especiais” (Bautista, 1997, p. 9).

Este relatório demonstra que uma em cada cinco crianças apresenta necessidades educativas especiais em algum período do seu percurso escolar, ainda que essas dificuldades não estejam relacionadas com a deficiência. O relatório *Warnock* veio alterar as perspetivas de intervenção pedagógica junto de crianças e jovens com problemas. Estas crianças e jovens precisam de um complemento diferente, que atenda às características e especificidades de cada um, de maneira a favorecer o seu desenvolvimento e educação.

O uso do termo necessidades educativas especiais fez com que se privilegiasse a vertente educacional:

“Considera-se que uma criança necessita de educação especial se tiver alguma dificuldade de aprendizagem que requeira uma medida educativa especial” (Bautista, 1997, p.9).

O conceito de necessidades educativas especiais foi definitivamente adotado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994):

“Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas,

étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.”

Sendo assim, *“a expressão necessidades educativas especiais refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares.”*

Deste modo, *“as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras”* (Declaração de Salamanca, 1994).

Brennan (1988), in Correia (1999, p. 48), define NEE da seguinte forma: *“Há uma necessidade educativa especial, quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira, a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno.”*

Podemos afirmar que existem NEE quando uma criança ou jovem não acompanha o currículo normal e necessita de adaptações curriculares adequadas à sua especificidade, sendo da competência da escola garantir as respostas às necessidades dos alunos e minimizar as suas limitações. Nestas circunstâncias, a escola deve diversificar e diferenciar a intervenção educativa através de estratégias e recursos que respondam às necessidades de cada aluno.

2.1.2 - Educação Especial em Portugal

Em Portugal, os primeiros passos para o reconhecimento das pessoas com deficiência foram dados em 1820, com o reconhecimento do ensino gratuito para todos os cidadãos, incluindo os deficientes.

Segundo Silva (2009, p. 138), em 1822, foi criado o Instituto de Surdos, Mudos e Cegos, a que se seguiram dois asilos para cegos, dois institutos para cegos e dois institutos para surdos. Em 1827, o Instituto de Surdos, Mudos e Cegos foi transferido para a tutela da Casa Pia, tornando-se na primeira experiência oficial no domínio do Ensino Especial em Portugal.

Posteriormente, em 1916, surge o Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa, que funcionou como Dispensário de Higiene Mental e, mais tarde, como centro Orientador e de Propaganda Técnica dos Problemas de Saúde Mental e Infantil de todo o país.

O Instituto Dr. António Aurélio da Costa Ferreira, fundado em 1941 em Lisboa, tinha como objetivo observar e ensinar os alunos da Casa Pia de Lisboa com perturbações mentais, deficiência mental e de linguagem.

Durante vários anos, a educação das crianças deficientes caracterizou-se por práticas segregativas em instituições do Ensino Especial. A educação especial funcionava num sistema paralelo à educação em geral, onde as crianças eram agrupadas consoante a sua deficiência e beneficiavam de programas especializados e eram orientados por professores especializados.

A partir dos anos sessenta do século XX, as práticas de institucionalização de crianças portadoras de deficiências começaram a ser questionadas. O aparecimento de associações de pais, de deficientes e voluntários, reivindicando a Declaração dos Direitos do Homem e dos Direitos da Criança, contribuíram para a origem da fase da integração do deficiente na escola e na sociedade.

De acordo com Silva (2009, p. 141), na década de setenta começou a surgir, em Portugal, legislação no sentido da integração de alunos cegos, surdos e deficientes motores primeiramente no ensino preparatório (atual 2º ciclo) e secundário e mais tarde no ensino primário (atual 1º ciclo). É nesta altura que as classes especiais, criadas pelo Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, foram transformadas em “salas de apoio”, em que os professores especializados apoiavam os alunos com NEE que estavam integrados no ensino regular.

A Constituição da República Portuguesa de 1976 veio consagrar os direitos dos deficientes e as obrigações do estado para com eles. É garantido o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades e o Estado tem a responsabilidade de operacionalizar uma política de prevenção, tratamento, reabilitação e integração dos deficientes.

A entrada de Portugal na atual União Europeia, em 1986, e a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 14 de outubro de 1986, constituíram um marco importante para a educação especial. A entrada para a Comunidade Económica Europeia permitiu mais apoios técnicos e financeiros. A Lei de Bases do Sistema Educativo aprovou a educação especial como uma modalidade especial de educação escolar.

A legislação mais significativa no âmbito da integração em Portugal foi o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto. Este Decreto-Lei introduziu o conceito de necessidades educativas especiais de carácter permanente ou temporárias. A escola do ensino regular ficou responsável pela educação de todos os alunos, devendo implicar os pais na orientação educativa dos seus filhos. Pela primeira vez, são definidas medidas a aplicar às crianças com NEE, que deveriam fazer parte do Plano Educativo Individual. As crianças só poderiam ser encaminhadas para uma instituição em último recurso e quando a escola não tivesse capacidade de resposta para a sua problemática.

Em 1994, com a Declaração de Salamanca, é dado mais um passo fundamental para a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais, nas escolas.

Atualmente, o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, define os apoios especializados a prestar na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário. Os alunos a beneficiar dos apoios especializados são os que apresentam limitações significativas ao nível da atividade e participação decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente. São definidas também as medidas educativas para estes alunos: apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações

no processo de matrícula e de avaliação, currículo específico individual e tecnologias de apoio.

Os professores e outros técnicos de educação, além do Decreto-Lei 3/2008, devem ter em conta a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) publicada pela OMS, como instrumento de referenciação dos alunos com NEE.

A CIF é um sistema de classificação usado para descrever, avaliar e medir a saúde e a incapacidade do sujeito. O objetivo geral da classificação é utilizar uma linguagem unificada e padronizada.

O termo Funcionalidade concerne todas as funções do corpo, atividades e participação. A Incapacidade abrange as deficiências, limitação de atividades ou restrição na participação.

A classificação permite registar perfis úteis da funcionalidade, incapacidade e saúde dos indivíduos em vários domínios.

A utilização da CIF em contexto escolar implica uma equipa multidisciplinar (médicos, terapeutas, psicólogos, docentes especializados em educação especial) e envolve a colaboração e participação de todos os intervenientes no processo de avaliação nas NEE.

Nas últimas três décadas verificaram-se grandes avanços em como se pode ajudar estas crianças a aprender e a desenvolver as suas capacidades em meios os menos restritivos possíveis.

“Uma escola inclusiva é uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades” (Correia, 2003.p. 32).

2.1.3 - Decreto - Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro

Como já referido, a 7 de Janeiro de 2008, foi publicado, em Diário da República, o Decreto-Lei n.º 3/2008, relativo às novas medidas de apoio à Educação Especial, estabelecendo a criação de condições para a adequação do processo educativo dos alunos com NEE, definindo os apoios

especializados a prestar na educação pré-escolar, nos ensinos Básico e Secundário dos sectores público, particular, cooperativo e solidário.

Os objetivos delineados são a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativos, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional.

A população - alvo da educação especial são os alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou em vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social. Este documento define também os direitos e deveres dos pais/encarregados de educação no exercício do poder paternal e estabelece as medidas educativas de Educação Especial.

De forma a dar sentido à escola inclusiva, o Decreto-Lei n.º 3/2008 vem enquadrar as respostas educativas a implementar, no âmbito da adaptação do processo educativo, circunscrevendo os seguintes princípios orientadores:

- As crianças e jovens com NEE gozam de prioridade na matrícula;
- As escolas não podem rejeitar a matrícula ou inscrição de qualquer criança ou jovem com base nas suas incapacidades ou NEE.
- As crianças e jovens têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas;
- Deve ser garantido o direito à confidencialidade de toda a informação relativa aos alunos com NEE;
- Os pais e encarregados de educação têm o direito e dever de participar em tudo o que se relacione com a educação do seu filho ou educando. Quando não exercerem o seu direito de participação, a escola deve desencadear as respostas educativas adequadas em função das NEE diagnosticadas. Quando não concordarem com as

medidas educativas propostas, podem recorrer aos serviços competentes do Ministério da Educação.

O Decreto-Lei n.º 3/2008 prevê o aperfeiçoamento de respostas diferenciadas, orientadas para atender às especificidades das crianças e jovens com NEE de carácter permanente, estabelecendo por isso:

- A criação de Escolas de Referência para a educação bilingue de alunos surdos e educação para alunos cegos e com baixa visão;
- A criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e de unidades de apoio especializado para alunos com multideficiência e de surdo cegueira congénita, sob proposta dos conselhos executivos.

Para promover a aprendizagem e a participação dos alunos com NEE de carácter permanente, a adequação do processo de ensino aprendizagem integra as seguintes medidas educativas previstas no referido Decreto-Lei no seu artigo 16.º:

a) Apoio pedagógico personalizado - inclui o reforço das estratégias utilizadas na turma ao nível do espaço, da organização e das atividades; reforço das competências envolvidas na aprendizagem; antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados na turma; reforço e desenvolvimento de competências específicas.

b) Adequações curriculares individuais - têm como modelo o currículo comum; podem consistir: - na introdução de áreas curriculares específicas (ex.: leitura e escrita em Braille, orientação e mobilidade, etc.); - na introdução de objetivos e conteúdos intermédios; - na dispensa das atividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno.

c) Adequações no processo de matrícula - frequência de escola independente da área de residência; matrícula no 1º ano pode ser adiada por um ano; matrícula por disciplinas pode efetuar-se nos 2.º e 3.º ciclos e no ensino secundário; possibilidade de matrícula em escolas de referência ou com unidades especializadas e de ensino estruturado.

d) Adequações no processo de avaliação - inclui adaptações no tipo de provas e instrumentos de avaliação; formas e meios de comunicação; periodicidade; duração e local.

e) Currículo específico individual - substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino; pressupõe alterações significativas no currículo comum (substituição ou eliminação e/ou introdução de objetivos e conteúdos); inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social; dá prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida; comunicação e transição para a vida pós-escolar.

f) Tecnologias de apoio - integram os dispositivos facilitadores para melhoria da funcionalidade e redução da incapacidade do aluno.

Estas medidas podem ser aplicadas em simultâneo, exceto as Adequações Curriculares Individuais e o Currículo Específico Individual (CEI). Deve ser elaborado um CEI quando o aluno apresentar NEE de caráter permanente que o impeça de adquirir as aprendizagens e as competências definidas no currículo.

Para promover a transição do aluno para a vida pós-escolar, deve ser elaborado o Plano Individual de Transição que complementa o Programa Educativo Individual.

O Decreto-Lei n.º 3/2008 visa definir o grupo-alvo da educação especial, as medidas organizativas, de funcionamento, de avaliação e de apoio ao acesso e o sucesso educativo. O seu desejo é aumentar os níveis de participação e as taxas de conclusão do ensino secundário e de acesso ao ensino superior.

Além do Decreto-Lei 3/2008, os professores e técnicos de educação, para orientar e participar no processo de referenciação de crianças e jovens, devem ter em conta a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), publicada pela OMS. A CIF, já atrás mencionada, constitui um instrumento de referenciação dos alunos com NEE, constitui um quadro de referência universal adotado para descrever, avaliar e medir a saúde e a incapacidade quer ao nível individual quer ao

nível da população. O objetivo geral da classificação é proporcionar uma linguagem unificada e padronizada assim como uma estrutura de trabalho para a descrição da saúde e de estados relacionados com a saúde.

2.1.4 - Inclusão

2.1.4.1 - Perspetiva Histórica

Quando falamos em inclusão, a primeira ideia que nos ocorre surge ligada à pessoa com necessidades educativas especiais.

Mas as pessoas portadoras de deficiência, nem sempre foram incluídas na sociedade de que faziam parte. Durante séculos, as pessoas com deficiência viveram excluídas e marginalizadas socialmente porque não havia tolerância nem respeito pelas diferenças. Essas pessoas não podiam participar nos espaços sociais e muito menos frequentar a escola. O que é certo, é que a pessoa com necessidades educativas especiais foi sendo excluída, ao longo dos tempos, através de diversas práticas.

Na Antiguidade, as pessoas com deficiência chegavam a ser mortas porque eram consideradas improdutivas; durante a Idade Média eram vistos com criaturas demoníacas (que tinham sido enviados pelo demónio); na Idade Moderna passaram a ser vistos como expiação dos pecados da família. Começaram a aparecer, nesta altura, os manicómios e posteriormente as primeiras escolas ou instituições especiais que albergavam estas pessoas, mas, no fundo, não valorizavam as suas potencialidades e continuavam a discriminá-las.

“Por finais do século XVIII, princípios do século XIX, inicia-se o período da institucionalização especializada de pessoas com deficiências, e é a partir de então que podemos considerar ter surgido a Educação Especial.

A sociedade toma consciência da necessidade de prestar apoio a este tipo de pessoas embora esse apoio se revestisse, a princípio, de um carácter mais assistencial do que educativo” (Bautista, 1997, p. 22).

Cabe recordar que, antes do século XX, nem as mulheres tinham direito a frequentar a escola, muito menos as pessoas diferentes ou com deficiência. Só no século XX, os movimentos sociais começaram a lutar pela igualdade de direitos para todos os cidadãos, tendo em conta a sua individualidade e especificidade e incluindo as pessoas com deficiência.

Nos anos 60, surgem instituições de ensino especial que funcionavam em paralelo com o ensino denominado “normal”, mas continuando a haver uma separação e diferenciação dentro do sistema educativo.

Lentamente, os sistemas educativos procuraram formas de integrar os deficientes nas escolas do ensino regular.

“No final dos anos 70 começa a reconhecer-se que os alunos com NEE conseguiam alcançar sucesso escolar nas classes regulares, pelo menos aqueles com problemáticas ligeiras, podendo, assim, fazer parte integrante do sistema regular de ensino” (Correia, 2010, p.19).

Na década de 80, passa a admitir-se a possibilidade das crianças com necessidades educativas especiais frequentarem a escola da sua área de residência. Iniciam-se assim as primeiras perspetivas para o direito à igualdade destes cidadãos.

Contudo, é importante recordar que o conceito de Inclusão só se tornou uma realidade mais presente na sociedade a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca, aprovada pelos noventa e dois países representantes (incluindo Portugal) e vinte e cinco organizações internacionais. O seu objetivo fundamental foi promover a escola para todos, tendo em conta as mudanças políticas necessárias para que as escolas pudessem atender todas as crianças e em especial as que têm necessidades educativas especiais. Neste sentido as escolas fizeram um grande esforço para se adaptar a esta nova realidade e aos poucos os alunos com necessidades educativas

especiais passaram a estar inseridos nas turmas do ensino regular, apoiados por técnicos, professores especializados em Educação Especial e equipas multidisciplinares. Foram também adaptados métodos, recursos e procedimentos durante o seu processo de ensino-aprendizagem.

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, da utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades” (Declaração Salamanca, 1994).

Nas últimas décadas do século passado, com a democratização do ensino e sobretudo com a sua massificação, as escolas, além de integrarem os alunos com necessidades educativas especiais, vêm-se confrontadas com uma realidade social bastante diferente: chegam à escola alunos de etnias, raças, condições sociais e económicas totalmente diferentes. A escola vê-se na obrigação de dar resposta às necessidades individuais e específicas de cada aluno.

Neste sentido, o conceito de inclusão passa não só a abarcar as crianças com necessidades educativas especiais, mas todo e qualquer aluno respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem, acolhendo e procurando gerir a diversidade de interesses, motivações, expectativas, capacidades e ritmos de desenvolvimento.

“A finalidade das escolas inclusivas centra-se, segundo Arnáiz e Ortiz (1997), em criar um sistema educativo que possa fazer frente às necessidades dos alunos. Isto implica respeitar a individualidade e desenvolver uma cultura de colaboração com base para a resolução de problemas, facilitando, assim, a aprendizagem profissional de todos os professores e aumentando a igualdade de oportunidades

como meio para conseguir uma melhoria educativa” (Correia, 2010,p.62).

Na Escola de Inclusão, os alunos aprendem melhor quando se sentem apoiados, quando percebem que há uma relação entre o curriculum e as suas motivações e experiências de vida, quando a sala de aula e a escola criam uma comunidade da qual sentem fazer parte e onde se sentem respeitados. O trabalho do professor é maximizar as competências de cada aluno. Neste sentido: *“Concretamente, a aprendizagem cooperativa favorece a interdependência entre os alunos de capacidades muito diferentes, além de que se aprende muito melhor entre companheiros. É importante o inter-relacionamento entre grupos pequenos, como proporcionar um pensamento crítico” (Correia, 2010).*

2.1.5 - Da Integração à Inclusão

Os avanços e as alterações das perspetivas educacionais levaram ao aparecimento do movimento de integração dos alunos com NEE na escola regular, surgindo, assim, a educação integrada.

“No âmbito da escola, o conceito de «Escola Integrada» relaciona-se com a noção de escola como espaço educativo aberto, diversificado e individualizado, em que cada criança possa encontrar resposta à sua individualidade, à sua diferença.

A integração pressupõe, assim, a utilização máxima dos aspectos mais favoráveis do meio para o desenvolvimento total da sua personalidade” (Correia, 1999, p. 19).

“A colocação e a integração da criança com necessidades educativas especiais na escola pública culminou com a publicação da Public Law 94-142, «The Education for All Handicapped Children Act», aprovada pelo Congresso dos Estados Unidos da América em 1975” (Correia, 1999,p. 21).

A integração permitiu que as crianças e jovens com deficiência abandonassem as instituições de ensino especial, em prol da sua normalização, e frequentassem a escola regular, podendo usufruir de um novo espaço, novos parceiros de socialização, convívio e aprendizagem.

Segundo Correia (2010) *“O princípio de normalização defende a igualdade de oportunidades para levar cabo uma vida normal na sua totalidade, com os amigos e os vizinhos, no seio da comunidade.”*

Correia (1999, p. 19) define integração *“como sendo um conceito que pretende, sempre que possível, a colocação da criança com NEE, junto da criança dita “normal”, para fins académicos e sociais (...)”*.

As práticas pedagógicas foram, também, integradas na escola regular, numa vertente mais educativa, definidas num programa educativo individual, elaboradas essencialmente pelo professor de educação especial, e de acordo com as características do aluno.

“A criança deficiente é intrinsecamente uma criança cuja natureza deve ser respeitada. O conjunto de características de aprendizagem deve ser criteriosa e profundamente estudado, a fim de adequar o ensino às suas capacidades potenciais. (...)”

A integração, portanto, visa uma viragem de retorno, isto é, pretende restituir à criança deficiente a «classe regular». «Classe regular» necessariamente com apoios, recursos, programas integrados, processos de avaliação, professores com novas atitudes e competências, etc.” (Fonseca, 1989,p. 220).

O conceito de normalização e de integração veio confirmar a necessidade de integrar as crianças e jovens com NEE num meio o menos restritivo possível, permitindo a relação com os seus pares, a interação com a comunidade, sem esquecer o apoio individualizado que deve atender às especificidades e características da sua condição, enquanto portador de uma deficiência. Deste ponto de vista, o princípio da integração presume e salienta a compensação educativa das áreas deficitárias, onde o aluno com NEE integra a turma regular, mas desenvolve, com o professor de Educação

Especial, um programa individual, distante daquele que é desenvolvido pelos restantes colegas da turma.

De acordo com as respostas mais ajustadas às crianças com NEE, a integração decorreria de diferentes formas, como aponta Bautista (1997):

- Integração Física: a ação educativa realizava-se em Centros de Educação Especial instalados junto de escolas, mas com uma organização diferente.
- Integração Funcional: Utilização dos mesmos recursos por alunos com deficiência e por alunos das escolas regulares, mas em momentos diferentes; Utilização simultânea dos recursos por parte dos dois grupos; Utilização comum de algumas instalações e com objetivos educativos comuns.
- Integração Social: Integração de um aluno considerado “deficiente” num grupo / classe regular.
- Integração na Comunidade: Continuação da integração na juventude e na vida adulta.

Contudo, a integração escolar vai originar um subsistema de Educação Especial dentro das escolas do ensino regular, para os alunos com NEE. Pretende-se que estes alunos acedam às regras e ao funcionamento do sistema regular, ou seja, que no fundo atinjam o mesmo nível de aprendizagem e de competências dos alunos ditos *normais*. Fica claro que aqueles que não conseguem são excluídos. Desta forma, verifica-se a intensificação de situações de insucesso e de exclusão de crianças e jovens com NEE.

A experiência e a reflexão que a integração escolar provocou sobre a escola, que exclui uma parte dos seus alunos, não só os que têm NEE, ajudou a desenvolver o movimento da inclusão que visa promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos.

“A escola para todos vai de certo modo contra o modelo instrutivo e transmissor. É um novo modelo de escola aberta à diferença, onde se tenta que as minorias encontrem uma resposta às suas necessidades

especiais sem prejudicar os outros, mas muito pelo contrário, beneficiando todos os alunos em geral (...) O modelo de escola para todos pressupõe uma mudança de estruturas e de atitudes e a abertura à comunidade; deve mudar o estilo de trabalho de alguns professores que deverão reconhecer que cada criança é diferente das outras, tem as suas próprias necessidades específicas e progride de acordo com as suas possibilidades” (Bautista, 1997, p. 21).

Na origem da inclusão escolar esteve a necessidade de encontrar respostas para as pessoas em situação de deficiência, mas, ao inserir-se nos movimentos contra a exclusão social, a inclusão passou a contemplar todas as crianças e jovens com necessidades educativas, nomeadamente de carácter cognitivo, físico, social, linguístico ou étnico.

“(...) as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (Declaração de Salamanca, 1994).

Nesta perspectiva de inclusão, assume-se uma filosofia que visa garantir condições de igualdade de direitos sociais, isto é, pretende-se que todos os alunos aprendam juntos, respeitando a sua diversidade. Segundo Correia (2001, p.132):

a diversidade é “ (...) o conjunto de diferenças individuais, por exemplo, estilos cognitivos e de aprendizagem, interesses, experiências adquiridas, capacidades e condições orgânicas e ambientais que, em muitos casos, devem ser objecto de intervenções individualizadas e apoios educativos apropriados.”

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem

reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades dentro da escola” (Declaração de Salamanca, 1994, p.11-12).

A escola atual está longe de cumprir estas prerrogativas, mas tem feito esforços para as alcançar. As escolas verdadeiramente inclusivas devem participar na construção de uma sociedade democrática, em que a justiça, o respeito pelo outro e a equidade sejam os seus princípios orientadores.

Conclui-se que os termos – integração e inclusão – embora com significados semelhantes são utilizados para expressar situações de inserção diferentes.

A integração foi um momento importante para que as crianças e jovens com deficiência tivessem oportunidade de frequentar a escola regular. A integração permitiu constatar que é possível ensinar grupos homogêneos e heterogêneos, no mesmo espaço e no mesmo tempo. A integração constitui um passo fundamental no sentido da escolarização, da socialização, da dignificação das pessoas com deficiência.

Contudo, como sublinha Fonseca (1989, p. 220), *“a escola regular necessita de ser mais inclusiva, provocando e negociando no seu seio arranjos de inclusão progressiva até à inclusão total, mesmo que sejam necessários dez ou vinte anos.*

A escola regular deve encorajar a apreciação e o respeito pelas diferenças entre as crianças, acomodá-las no seu processo e servi-las o melhor possível”.

Hoje, colocam-se novos desafios em questões de educação: uma educação inclusiva e de sucesso para todos os alunos, incluindo aqueles que são excluídos e não apenas aqueles que se encontram em situação de deficiência.

Numa escola inclusiva, a heterogeneidade não é considerada um problema, mas antes um desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais de educação, originando mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas.

“Inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, estas concepções refletem-se no desenvolvimento de estratégias que procuram alcançar uma genuína igualdade de oportunidades. (...) O sucesso das escolas inclusivas que oferecem um ambiente propício à igualdade de oportunidades e à plena participação depende de um esforço concertado, não só dos professores e do pessoal escolar, mas também dos alunos, pais e voluntários. A reforma das instituições sociais não é, somente, uma tarefa de ordem profissional; depende, acima de tudo, da convicção, empenhamento e boa vontade dos indivíduos que constituem a sociedade” (Declaração de Salamanca, 1994,p.11).

Conclui-se que a escola inclusiva entende a diversidade como fator de melhoria da aprendizagem interativa, o respeito pela diferença dentro ou fora da escola; apoio aos alunos em contexto sala de aula; adaptação do currículo comum; colaboração entre profissionais e ainda a participação dos pais e encarregados de educação na estruturação e intervenção educativa.

“(...) uma escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos dentro de um único sistema, com o compromisso de lhes proporcionar programas educativos adequados às suas capacidades e apoios tanto para os professores como para os alunos, em função das suas necessidades” (Correia, 2003).

Em jeito de conclusão, parece poder dizer-se que nós, professores que lidamos com crianças com NEE, devemos utilizar todos os meios à nossa disposição para criarmos uma escola e uma sociedade mais inclusiva. Temos consciência que não é fácil e que temos um longo caminho a

percorrer, mas à medida que vamos ultrapassando os obstáculos que surgem damos mais um passo na direção certa.

2.2 - A Deficiência Mental

2.2.1 - Conceito de Deficiência Mental

No final do século XIX, Deficiência Mental (DM) era definida como sendo de origem orgânica ou biológica e estaria relacionada com deficiências do sistema nervoso central. Dentro desta perspetiva, a DM teria uma causa biológica, anatómica ou fisiológica. Era considerada uma doença de carácter irreversível.

Durante o século XX, começou a definir-se a DM relacionando-a com o funcionamento intelectual dos indivíduos, que seria inferior à média estatística das pessoas ditas normais, e à dificuldade de adaptação ao meio envolvente.

Para Luckasson (1992), citado por Correia (1999, p.54-55):

“A deficiência mental refere-se a um estado de funcionamento atípico no seio da comunidade, manifestado logo na infância e em que as limitações do funcionamento intelectual (inteligência) coexistem com as limitações no comportamento adaptativo.”

De acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatística dos Distúrbios Mentais IV – DSM-IV-TR (2002), a DM pode ser diagnosticada atendendo os seguintes critérios:

- Funcionamento intelectual inferior à média, ou seja, um resultado de 70 ou inferior obtido em teste de QI;
- Défices ou prejuízos no funcionamento adaptativo constatados em relação à capacidade da pessoa corresponder aos padrões esperados para a sua idade e para o seu grupo cultural, verificada antes dos 18 anos, em pelo menos duas das seguintes áreas:

Comunicação; Habilidades Sociais e Interpessoais; Cuidados Pessoais; Independência; Competências Acadêmicas (leitura, escrita matemática e ciência); Trabalho; Vida Doméstica; Saúde e Segurança.

A OMS define os deficientes mentais como *“indivíduos com uma capacidade intelectual sensivelmente inferior à média, a qual se manifesta ao longo do desenvolvimento e está associada a uma clara alteração dos comportamentos adaptativos”*.

2.2.2 - Sistemas de Classificação

Para determinar o grau de Deficiência Mental são usadas técnicas psicométricas, que a partir do cálculo do Quociente Intelectual (QI), classificam o grau de deficiência.

A Associação Americana para a Deficiência Mental e a Organização Mundial de Saúde propõem cinco níveis ou graus de deficiência mental, atendendo ao QI:

Quadro 1- Níveis de Deficiência Mental e sua equivalência em QI

Classificação da DM	QI
Limite ou <i>bordeline</i>	68 - 85
Ligeira	52 - 67
Média	36 - 51
Severa	20 - 35
Profunda	Inferior a 20

O DSM-IV mantém a classificação de deficiência mental proposta pelo manual da AAMD de 1959 definindo as categorias: deficiência mental ligeira, deficiência mental moderada, deficiência mental grave, deficiência mental profunda.

Mais recentemente, na psicologia contemporânea, surgiu a abordagem emocional da inteligência desenvolvida teoricamente pela equipa de trabalho dirigida pelo psicólogo norte-americano Daniel Goleman. Este autor afirma

que temos dois tipos de inteligência distinta: o Q.I. e o Q.E. (quociente emocional). A noção de inteligência emocional vem relegar para segundo plano a preponderância na interpretação da inteligência enquanto ligada a fatores meramente cognitivos e colocar no centro da atenção as competências emocionais em que se concretiza grande parte da nossa vida. O quociente emocional parece ser o novo sucedâneo teórico do tradicional Q.I. e revela o quanto o conceito de inteligência é complexo e pouco consensual.

Segundo (Goleman,1995), o QI (Quociente de Inteligência) e o QE (Quociente Emocional) embora sejam capacidades distintas, não se opõem. Apesar do novo paradigma relativo à inteligência ainda se continua a avaliar a inteligência através da medição do Q.I..

O quadro que se segue sintetiza as características fundamentais dos graus de Deficiência Mental baseado nas perspetivas da AADM e da OMS.

Quadro 2 – Características fundamentais dos graus de Deficiência Mental baseadas nas perspetivas da AADM e da OMS

Deficiência Mental	Características fundamentais
Limite (ou borderline) QI → 68 – 85	É um grupo para o qual não existe consenso entre os diversos autores. É constituído por crianças que manifestam um atraso nas aprendizagens ou algumas dificuldades concretas. As crianças provenientes de meios socioculturais desfavorecidos enquadram-se, frequentemente, neste grupo.
Ligeira QI → 52 – 67	É um grupo constituído por indivíduos que não são claramente deficientes mentais, mas pessoas com problemas de origem cultural, familiar ou ambiental. Podem desenvolver aprendizagens sociais e de comunicação e têm capacidades para se adaptar e integrar no mundo laboral. Apresentam um atraso mínimo nas áreas percetivas e motoras.

	A escola é o local onde são normalmente detetadas as suas limitações intelectuais, apresentando dificuldades de aprendizagem das técnicas instrumentais. Podem alcançar aprendizagem ao nível do 1.º Ciclo de Ensino Básico.
Moderada (ou média) QI → 36 – 51	É um grupo constituído por indivíduos que podem adquirir hábitos de autonomia pessoal e, com algumas dificuldades, de autonomia social. Podem aprender a utilizar a comunicação verbal, mas apresentam frequentemente dificuldades na expressão oral e na compreensão dos convencionismos sociais. Apresentam um desenvolvimento motor aceitável e têm a possibilidade de adquirir alguns conhecimentos pré-tecnológicos básicos que lhes permitem realizar algum trabalho. Difícilmente conseguem dominar as técnicas instrumentais de leitura, escrita e cálculo.
Grave (Severa) QI → 20 – 35	Este grupo de indivíduos necessita geralmente de proteção ou de ajuda, pois o seu nível de autonomia é muito baixo, quer ao nível social quer pessoal. Apresentam, frequentemente, problemas psicomotores importantes. Podem aprender algum sistema de comunicação, mas a sua linguagem verbal será sempre muito deficitária. Podem ser treinados em algumas atividades básicas da vida e adquirir aprendizagens pré-tecnológicas simples.
Profunda QI → < 20	É um grupo que apresenta grandes problemas sensoriomotores e de comunicação com o meio. São dependentes dos outros em quase todas as funções e atividades, pois os seus “handicaps” físicos e intelectuais são gravíssimos. Excepcionalmente terão autonomia para se deslocarem e responderem a treinos simples de autoajuda.

A classificação de deficiência mental ligeira e deficiência mental moderada correspondem às categorias pedagógicas educáveis e treináveis e as restantes classificações são consideradas dependentes.

2.2.3 - Etiologia da Deficiência Mental

Segundo, Bautista (1997) a DM pode ser causada por fatores genéticos e por fatores extrínsecos.

As causas genéticas consistem nas genopatias (que são alterações genéticas) e nas cromossomopatias que são síndromes devido a anomalias ou alterações no cromossoma, como por exemplo, a Síndrome de Down.

Os fatores extrínsecos dividem-se em três categorias e de acordo com a ordem cronológica pela qual ocorrem no indivíduo: fatores pré-natais (que atuam antes do nascimento); fatores perinatais (atuam durante o parto e os primeiros dias de vida) e pós-natais (iniciam-se após o nascimento, mais concretamente desde o trigésimo dia de vida até ao final da adolescência).

2.2.4 - Causas e Fatores de Risco Pré-natais

São os fatores que atuam antes do nascimento e englobam a desnutrição materna, a má assistência médica, infeções (como rubéola, sífilis ou toxoplasmose), a ingestão de substâncias tóxicas durante a gravidez (consumo de drogas, alcoolismo, tabagismo), exposição a radiações, incompatibilidades entre o sangue da mãe e o sangue do feto e, por último, os fatores genéticos ou hereditários que, normalmente, assumem maior relevância nesta fase (Pacheco e Valencia, in Bautista 1997).

No momento da fecundação, os fatores genéticos estão presentes e podem constituir uma expressão patológica por ocorrência de combinação génica indesejável, mutação ou de anomalias no número ou estrutura dos cromossomas. Devem ser consideradas determinadas síndromes resultantes de alterações cromossómicas, como o caso das trissomias 21 e

18, que derivam de falhas no mecanismo da divisão meiótica, que precede a formação das células sexuais. Também podem ocorrer outras anomalias, como erros inatos do metabolismo, causadas por mutações génicas características. No caso de consanguinidade aumenta a probabilidade de ocorrência de DM. Por exemplo, o casamento entre parentes próximos aumenta o risco de nascimento de crianças portadoras de combinações génicas recessivas causadoras de determinadas doenças.

2.2.5 - Causas e Fatores de Risco Péri-natais e Neo-natais

Segundo Pacheco e Valencia, citados em Bautista (1997), estes fatores incidem durante o momento do parto e até ao trigésimo dia de vida do bebé. Durante do parto e na fase de recém-nascido podem ocorrer fatores de risco, devido à probabilidade de uma prematuridade ou eventuais traumas, assim como de determinadas infeções que poderão estar na origem de deficiências mentais mais ou menos graves.

Este tipo de causas têm origem em dificuldades que podem ocorrer durante o parto, nomeadamente se for um parto pélvico, prolongado, com anoxia, traumatismos obstétricos, arrefecimento ou hemorragia intracraniana placenta prévia, que pode levar ao aparecimento de síndrome de sofrimento cerebral.

A prematuridade do recém-nascido, sendo de pré-termo e/ou de baixo peso, pode ser outro fator causador da referida deficiência.

Um outro fator de risco de DM é a ausência de condições de assepsia adequadas, na medida em que podem provocar o aparecimento de infeções (meningite, encefalite, sepsis...).

2.2.6 - Causas e Fatores de Risco Pós-natais

As causas e os fatores de risco pós-natais atuam desde o trigésimo dia de vida até ao final da adolescência. Os fatores são variados e podem relacionar-se com infeções virais e bacteriológicas (meningite, encefalite,

sarampo), tumores cerebrais, anoxia (cardiopatias congénitas, paragem cardíaca, asfixia), infeções por certos parasitas, intoxicações provocadas por produtos químicos (monóxido de carbono, chumbo, mercúrio), medicamentos, pesticidas, inseticidas e traumatismos crânio-encefálico (hemorragias cerebrais), desnutrição, desidratação grave (Bautista, 1997).

Outros fatores podem ocorrer da prestação de cuidados médicos inadequados ou inexistentes, assim como da ocorrência de acidentes de vários tipos, nomeadamente asfixia, quedas, acidentes rodoviários, choques elétricos, entre outros.

Podem ainda ser considerados os fatores ambientais, normalmente relacionados com a subestimulação global da criança e que podem originar DM, normalmente de tipo ligeiro, designada por deficiência «cultural-familiar». A DM causada por fatores ambientais está, por norma, associada a famílias de baixo nível cultural e socioeconómico. Nestes casos, não se tem detetado nenhuma patologia orgânica associada. Aliás, como refere Nielsen (1999, p. 48), *“A criança necessita de, diariamente, ser submetida a experiências enriquecedoras. Assim, a ausência desse tipo de vivências pode retardar o seu desenvolvimento mental”*.

Apesar de existirem muitos fatores responsáveis pelas doenças mentais, o facto é que, por vezes, estes fatores estão associados e são bastante difíceis de identificar, não se conseguindo estabelecer, com clareza, a causa da DM.

Assim, e em diversas situações, poder-se-á mesmo apontar para uma etiologia multifatorial, em que há uma interação mútua e contínua entre as variáveis orgânicas e ambientais.

2.2.7 - Prevalência

Diversas investigações realizadas no âmbito da prevalência da DM concluíram que é difícil estimar, com certeza, o número de indivíduos com este problema. Contudo, segundo a Organização Mundial de Saúde, in

Bautista (1997) a probabilidade de sujeitos com deficiência mental leve é de 75%, com a deficiência mental moderada e grave é de 20%, com a deficiência mental profunda é de 5 %.

Segundo o Comité Presidencial para a Deficiência Mental, 75% da população que apresenta deficiência mental é oriunda de zonas urbanas e rurais pobres:

“Já falámos de como os indivíduos pertencentes à classe social baixa mostram sérias dificuldades no seu desenvolvimento pessoal. (...)

Entendemos que isto acontece porque os indivíduos que se desenvolvem em ambientes desfavorecidos sofrem, mais do que uma diminuição da sua inteligência em termos absolutos, de uma carência de capacidades que lhe permitiriam potencializar as suas aprendizagens e desenvolvimento cognitivo” (Diaz & Resa, in Bautista, 1997, p. 190).

2.2.8 - Défices na Deficiência Mental

Embora existam diferenças entre os indivíduos com deficiência mental, há um conjunto de características que são comuns a todos os indivíduos que têm esta necessidade educativa especial.

Os principais défices na DM são, segundo Bautista (1997):

- Cognitivos: Dificuldade de aprendizagem; Dificuldade de raciocínio: inferências; Lentidão no processo de informação; Problemas de integração da informação; Problemas de memória - estratégias de codificação da informação; Problemas de atenção;
- Linguagem e comunicação: Atraso no início da linguagem; Dificuldade em estabelecer contato ocular; Atraso no desenvolvimento de gestos comunicativos; Fonologia - problemas de discriminações e problemas de articulação; Léxico – vocabulário restrito, menor conteúdo semântico, menor informação associada ao léxico; Morfossintaxe - problemas de compreensão e de produção; Programático - problemas de referências, problemas de compreensão de atos indiretos da fala.

- Motricidade: Atraso no desenvolvimento motor; Dificuldades de planificação motora; Dificuldades motoras associadas; Dificuldades para a representação motora; Hipotonia muscular (Síndrome de Down).
- Psicopatologia: Grande incidência da depressão em adultos, especialmente em Síndrome de Down; Vasta gama de transtornos psicopatologias: obsessões, fobias etc.; Maior incidência de Alzheimer e começo da enfermidade em idades mais novas; Menor prevalência de outras enfermidades mentais em doentes com Síndrome de Down.
- Sexualidade: Desenvolvimento normal; Falta de aceitação familiar e social das necessidades educativas destas pessoas; Maior incidência de abusos sexuais e de SIDA.
- Relações sociais: Dificuldades de interação com indivíduos sem défice mental; Exibem comportamentos caraterísticos das crianças mais novas, preferindo conviver e brincar com elas; Falta de habilidades motoras; Problemas para regular as distâncias interpessoais; Tendência para o isolamento.
- Autonomia funcional (varia em função da idade, do grau de deficiência e das oportunidades de aprendizagem): Dificuldade para planificar as suas atividades; Dificuldades para tomar decisões; Dificuldades para a regulação de horários.

Progressivamente, os portadores de deficiência mental têm vindo a integrar as nossas escolas, mas, como vários autores defendem, não basta uma simples inserção destas pessoas em contexto escolar. Este processo deve ser gradativo e bem estruturado em conjunto com a escola, uma vez que é preciso propostas educativas compatíveis com a aprendizagem do aluno.

A educação especial deveria potenciar e desenvolver as habilidades do aluno em vez de demonstrar as diferenças existentes entre a criança com deficiência mental e os alunos ditos “normais”.

“O que se percebe é, ainda em muitos casos, um despreparo do professor para lidar com os alunos portadores de retardo mental, o que se

torna mais um obstáculo, pois, por não conseguirem atuar com segurança em suas práticas pedagógicas, acabam por rejeitar a integração. Portanto, para se obter sucesso, é indispensável que o professor em formação tenha uma carga horária específica referente à Educação Especial. Assim, a integração ocorreria de fato, e não de forma isolada” (Carvalho, 1998, in Banhetti, 2013).

2.3 - Dinâmica de Grupo

Para compreendermos em que medida a integração pode influenciar o sucesso escolar de uma criança com NEE numa turma do 1º ciclo, consideramos pertinente perceber como funciona a dinâmica de grupos, dado que está em causa a interação do indivíduo no grupo turma e as relações interpessoais que mantém com os restantes elementos do grupo. A partir do estudo desta relação será possível analisar o processo de socialização da criança em estudo e as suas relações de afinidade com os membros da turma em que está inserida.

“O interesse dedicado aos grupos está ligado não apenas ao desenvolvimento da socialização, mas também ao das ciências sociais, mais particularmente à sociologia social” (Cornaton, 1979, p. 29).

2.3.1 - Como definir um grupo

Para Farinha (2004), podemos definir um grupo como um conjunto de pessoas, unidas por algum tipo de objetivos e características comuns e que desenvolvem diversas interações entre si.

Um grupo humano tem: uma estrutura, uma durabilidade no tempo, uma certa coesão e um conjunto de normas.

Gorvitch, citado em Cornaton (1979,p.42) define o grupo como:

“uma unidade colectiva real, mas parcial, directamente observável e baseada em atitudes colectivas contínuas e activas, que têm uma

obra comum para cumprir e possui uma unidade de atitudes, obras e condutas que constitui um quadro social estruturável tendendo a uma coesão relativa das manifestações da sociabilidade.”

Segundo Fachada (2003), o grupo é muito mais do que a soma de todos os indivíduos que o compõem. No seio do grupo, as pessoas desenvolvem a sua estrutura pessoal através da troca de ideias e do diálogo. O grupo pode desenvolver comportamentos diferentes daqueles que seriam assumidos por qualquer um dos seus membros considerados individualmente. Forma-se uma consciência coletiva que não é igual à soma das consciências individuais.

2.3.2 - Kurt Lewin e a Dinâmica de Grupos

“Lewin é o pai da chamada «dinâmica de grupos», termo que apareceu pela primeira vez num artigo por ele publicado em 1944” (Cornaton, 1979, p. 77).

A partir da década de 30, muitos psicólogos e sociólogos começam a estudar cientificamente o grupo. A dinâmica de grupo consiste no estudo das interações entre os diferentes elementos do grupo, tendo em consideração:

- a participação dos membros nas decisões e soluções dos problemas;
- a natureza dos grupos: sua constituição, estrutura, funcionamento e razão de ser (objetivos);
- a interdependência entre os membros do grupo;
- a coesão do grupo;
- a pressão social exercida pelo grupo;
- a capacidade de resistência à mudança, do grupo;
- os processos de liderança no grupo.

Ao estudar os grupos, a Psicologia interessa-se pelo comportamento dos indivíduos na sua relação e atuação interpessoal.

Segundo a teoria de campo de Lewin, o grupo, tal como o indivíduo, possui um espaço de vida.

O espaço de vida de um grupo é composto pelos seus membros e pelo meio onde o grupo se insere, naquele determinado momento.

Assim, a vida do grupo pressupõem:

- a representação do grupo (os seus elementos);
- o campo social ou o ambiente de grupo.

O espaço de vida do grupo inclui todos os factos que são importantes para o grupo e exclui aqueles que o não são, naquele momento.

Lewin considera que qualquer modificação no campo de vida do grupo origina transformações significativas na sua dinâmica. Este autor refere como características fundamentais do grupo:

1 – Existência – o grupo existe quando possui dois ou mais indivíduos que se encontram face a face, interessados em realizar objetivos em comum.

2 – Interdependência – significa que os elementos do grupo são diferentes entre si e é exatamente por isso que dependem uns dos outros. Desempenham papéis diversos e rentabilizam as suas diferenças a favor de um objetivo comum.

3 – Contemporaneidade – refere-se aos facto de serem os acontecimentos do momento que determinam a vida do grupo.

A dinâmica de grupo interessa-se pela relação entre o indivíduo e o grupo, mais especificamente, pelo tipo de grau de influência que um exerce sobre o outro.

2.3.3 - Características dos Grupos

Farinha (2004) apresenta algumas características importantes ao funcionamento e à dinâmica do grupo, que a seguir são expostas.

2.3.3.1 - Tamanho do Grupo

Vários trabalhos apontam que os grupos excessivamente grandes tendem a ser disfuncionais.

A questão mais importante é a de saber a partir de que ponto um grupo se pode considerar grande. O mais razoável é considerar que o tamanho ótimo de um grupo depende da tarefa do grupo, da sua composição e de um

conjunto de outros fatores. Em contextos educativos, existe alguma evidência de que o tamanho ótimo de um grupo letivo varia entre 10 a 15 alunos, sendo que a partir de 20 ou 25 crianças numa sala de aula podem começar a aparecer alguns sinais negativos.

O tamanho do grupo condiciona o seu funcionamento. Com efeito, à medida que aumenta o tamanho do grupo, diminui o nível de participação dos seus elementos.

Outro aspeto relacionado com o tamanho do grupo parece ser a satisfação dos seus membros e a sua coesão interna, tendendo ambas a diminuir à medida que o tamanho do grupo aumenta.

2.3.3.2 - Caraterísticas dos Membros do Grupo

Estas caraterísticas, que podem ser muito diversas (idade, sexo, classe social, aptidões, etc.), acabam por influenciar os processos grupais.

Quanto à idade, temos algumas indicações de que a idade cronológica dos membros do grupo está relacionada com vários aspetos da interação do grupo.

Relativamente ao sexo, parece ser evidente que existem bastantes diferenças entre rapazes e raparigas. Tais diferenças são condicionadas essencialmente por fatores culturais e ambientais.

A existência de uma relação entre classe social dos alunos e as posições que estes ocupam na estrutura da turma está já documentada: - a classe social é um bom preditor do QI, do rendimento escolar, do êxito social e profissional, etc.. Para além disso, a classe social vai desempenhar um papel importante no tipo de expectativas que o educador vai criar face a cada um dos alunos.

As aptidões são outro elemento que de uma certa forma influencia o rendimento do grupo, assim como, o nível de satisfação dos seus membros, a coesão grupal, etc..

2.3.3.3 - Normas, Papéis, Estatutos

Uma forma de compreender de que se trata uma norma grupal é entendê-la como uma espécie de campo de forças, isto é, um instrumento que define o âmbito daquilo que podem ser comportamentos aceitáveis e comportamentos inaceitáveis e indica aos elementos do grupo o que está em consonância ou em dissonância face ao sistema de crenças do grupo.

Os membros mais aceitáveis para o grupo são aqueles que revelam um maior grau de adesão às normas do grupo.

O processo através do qual as pessoas são levadas a aderir às normas grupais designa-se por conformismo.

Nesta linha um psicólogo social, Argyle (1969), referido por Farinha (2004), sugeriu que os membros de um grupo são levados a adotar padrões de comportamento comuns porque isso permite-lhes atingir determinados objetivos grupais ao mesmo tempo que satisfazem necessidades interpessoais.

O conceito de papel refere-se a um padrão de comportamentos recíprocos esperados relativamente a pessoas que têm um determinado estatuto. Assim, dentro de um grupo, membros diferentes podem ter papéis diferentes. A noção de papel é uma noção de tipo relacional, pois um elemento isolado não pode representar um papel.

Num pequeno grupo, o conceito de papel refere-se ao comportamento que caracteriza um indivíduo particular nesse grupo.

Relacionado com o conceito de papel está o conceito de estatuto que tem a ver com a dimensão do poder no funcionamento grupal. A noção de estatuto aponta para alguma forma de hierarquia social, de modo que aqueles que estão no topo têm mais poder do que aqueles que estão em baixo.

Um membro de um grupo com estatuto elevado é aquele cujas ideias vão sendo adotadas pelo grupo com o passar do tempo. Um elemento do grupo pode ainda ter um estatuto elevado na medida em que tem uma característica particular que o torna atraente para o grupo, como por exemplo, uma

habilidade ou capacidade especial que pode ser importante no desempenho de uma tarefa ou na resolução de um problema.

2.3.4 - Aspectos Grupais do Ambiente Escolar

Um educador, enquanto orientador de grupos, deve preocupar-se em conhecer os efeitos dos diferentes componentes do ambiente escolar sobre o comportamento social e sobre o comportamento grupal do grupo – classe ou de outros subgrupos que se venham a formar.

Deverá utilizar determinadas variáveis do funcionamento grupal para produzir certos efeitos e assim maximizar os resultados do seu trabalho. Deverá saber que quanto maior for a coesão do grupo mais satisfeitos estarão os seus membros e mais proveitosa será a intervenção do educador.

“Um grupo tem coesão quando os seus membros sentem que lhes pertencem. E cada um dos seus membros pertencerá tanto melhor ao grupo de que faz parte quanto mais houver comunhão de objectivos entre os fins do grupo e os seus, entre os interesses do grupo e os seus” (Conaton, 1979, p. 95).

Por outro lado, à medida que aumenta o tamanho do grupo, mais difícil será trabalhar com ele. Os conflitos intragrupo tendem a aumentar, assim como a insatisfação dos seus membros, o nível de participação dos seus elementos será menor. Por isso, um educador, que se veja obrigado a trabalhar com grupos muito numerosos, deve considerar as possibilidades de os subdividir em grupos mais pequenos.

2.3.5 - A Importância da Coesão do Grupo

Festinger (1950), in Fachada (2003), define o conceito de coesão como “o resultante de todas as forças que atuam sobre os membros para que permaneçam no grupo.”

O conceito de coesão não pode ser analisado sem o de atração interpessoal. As pessoas que formam o grupo, devem sentir alguma atração

entre si, mantendo uma boa relação. Assim, as pessoas partilham algo de comum, partilham uma certa identidade.

É pelo facto de as pessoas cooperarem e apresentarem atitudes semelhantes, que se tornam coesas, existindo entre elas, atração interpessoal.

Podemos afirmar que os elementos são coesos porque:

- existe uma interdependência entre eles, trabalham em conjunto para um objetivo comum e este é atingido com o trabalho de todos;
- existe alguma semelhança entre os componentes do grupo, o que faz com que eles realizem as atividades do grupo;
- existe a oportunidade de todos participarem nas decisões.

O grupo apresenta tanto mais sucesso, quanto mais coeso for.

De um modo geral, a coesão do grupo permite:

- que os seus membros permaneçam juntos;
- que confiem e sejam leais;
- se sintam seguros;
- que os membros se deixem influenciar pelo grupo;
- que aumente a satisfação dos seus membros, à medida que o trabalho se desenvolve;
- que a interação entre os seus elementos se intensifique.

Segundo Adir (1988, p. 34), *“A coesão do grupo é determinada pela força dos laços que ligam os elementos individuais num todo unificado.”*

Os fatores que conduzem à coesão do grupo são:

- A proximidade física: as pessoas que trabalham juntas ou que passam muito tempo juntas, têm mais tendência para a coesão.
- Trabalho igual ou semelhante: as pessoas que fazem trabalhos semelhantes defrontam-se com os mesmos problemas e podem entreajudar-se, o que é uma forma de tornar o grupo coeso.

- A homogeneidade: a coesão do grupo é tanto maior quanto mais forem as características comuns dos seus membros, tais como a raça, a idade, o “status” social, as atitudes ou os valores.

Os grupos coesos apresentam as seguintes vantagens:

- maior cooperação;
- comunicação mais ampla e mais fácil;
- aumento da resistência à frustração;
- reduzida rotatividade da força de trabalho;
- menor absentismo;
- baixa tolerância para com os preguiçosos.

Contudo os grupos coesos também apresentam algumas desvantagens:

- vida mais fácil para quem entra de novo;
- restringe a abertura a novas ideias;
- resiste a mudanças no que respeita a práticas existentes;
- os outros grupos vêem-no como sendo de trato fácil, reduzindo a possibilidade de cooperação intergrupala.

2.3.6 - Vantagens que o Grupo Apresenta

1- Tomada de decisão de maior risco

“A tomada de decisão é um momento importante da vida do grupo; da decisão tomada depende a orientação da acção. A maneira como são tomadas as decisões determina o grau de democratização de um grupo”
(Cornaton, 1979, p. 96).

Os grupos tomam decisões que envolvem maior risco do que aquelas que as pessoas tomam individualmente.

Este fenómeno explica-se na difusão da responsabilidade. Quando a decisão do grupo é muito arriscada, em caso de falhas, nenhum dos indivíduos do grupo se considera, individualmente, responsável pelo acontecimento.

Quando a decisão tomada pelo grupo tem sucesso, o mérito é assumido por todos, em conjunto, e por cada um, em particular.

2- Maior rapidez e eficácia na concretização dos objetivos

Os indivíduos que formam um grupo têm objetivos a atingir que podem ser designados como os objetivos do grupo. Estes objetivos devem coincidir com os de cada elemento que integra o grupo, considerados na sua individualidade.

Através do grupo, cada indivíduo atinge mais facilmente o seu objetivo porque os esforços de muitos e a diferenciação de papéis facilita o desempenho e aumenta a produtividade, reduzindo o tempo da sua realização.

3- Enriquecimento das decisões

As decisões tomadas em grupo tendem a ser muito mais ricas e ajustadas aos objetivos do que as decisões tomadas individualmente.

4- Divisão de tarefas

Uma das vantagens do grupo é o facto de vários sujeitos poderem intervir numa tarefa comum contribuindo com as suas habilidades, capacidades e aptidões.

Cada um pode maximizar o seu potencial. A divisão de tarefas aumenta a cooperação e o respeito de cada um pelo trabalho do outro.

A divisão de tarefas exige a diferenciação de papéis dos diferentes membros do grupo, o que origina expectativas mútuas e condiciona a sua comunicação no seu interior.

5- Criação de laços de amizade

Esta é outra das vantagens do grupo. Este apresenta, por um lado, a dimensão da produtividade e, por outro, a dimensão do relacionamento interpessoal. O grupo é tanto mais coeso e produtivo, quanto maior for a amizade e a confiança entre os seus membros.

6- Segurança

O sujeito, quando integrado no grupo, conhece o pensamento deste e, quase sempre, assume esse pensamento como seu. As ideias, valores e atitudes expressas ou definidas pelo grupo tendem a ser expressas por cada um dos seus elementos, sem que tenham as reações do público. O facto de saberem que mais alguém comunga dessas ideias e desses valores, dá-lhes segurança e força para os manifestar.

7- Poder e influência face ao exterior

Todo o grupo sofre a influência social da comunidade onde se insere. Existe uma dinâmica externa ao grupo, ao qual este não pode ser alheio. O grupo pode interferir positivamente na realidade social ou pelo contrário pode ser por ela condenado.

À medida que o grupo for apresentando ideias inovadoras e mostrar a força por elas exercida, na sociedade, os seus elementos passam a ser respeitados em função da imagem e do impacto do grupo, no meio onde se insere. À medida que o poder do grupo se fizer notar, a sua influência aumenta significativamente.

2.3.7 - Desvantagens do Grupo

1- Tomada de decisões empobrecidas

Muitas vezes, as decisões são tomadas tendo em conta os interesses da maioria dos elementos do grupo. Neste caso, interessa mais uma decisão de consenso do que uma decisão mais válida e correta, mas que não interessa à totalidade do grupo.

2- Pensamento de grupo

O pensamento de grupo só não será fator de ineficácia e perigoso para o seu funcionamento, se os seus elementos estiverem em permanente comunicação consigo próprios e com o exterior, de modo a assimilar o

máximo de informação, que permita o enriquecimento das suas tomadas de decisões.

3- Transformação do eu em nós

O grupo poderá condicionar alguma perda de liberdade de ação dos sujeitos que o compõem.

A coesão do grupo, apesar de possibilitar a transposição de uma resposta unitária para o exterior do grupo, pode ter como consequência o aniquilar das próprias pessoas e a sua submissão ao *nós*, que é o grupo.

2.3.8 - Grupo Eficaz e Grupo Eficiente

Apesar da eficiência ser difícil de medir, dada a variedade e a natureza dos grupos, é possível medir a eficiência da produtividade do grupo.

O grupo é eficaz quando atinge os objetivos que se propôs atingir e no tempo pré-estabelecido.

O grupo é eficiente quando os membros se sentem bem e gerem bem os seus recursos para a consecução dos objetivos.

A produtividade do grupo pode ser medida: pelo grau de satisfação alcançado pelos elementos do grupo; e pelo número de problemas resolvidos ou objetos criados.

2.3.9 - Comportamentos de um Bom Participante no Grupo

No grupo todo o indivíduo deve:

- 1- Cooperar – o que significa que deve colaborar na procura dos objetivos que o grupo fixou.
- 2- Respeitar os outros – cada indivíduo no grupo é uma pessoa, uma unidade social que merece ser ouvida e compreendida. Devemos ter

abertura e disponibilidade suficientes para ouvirmos e compreendermos o ponto de vista dos outros.

- 3- Integrar-se totalmente no grupo – cada elemento deve participar ativamente na definição dos objetivos do grupo, deve ajudar a encontrar as soluções mais adequadas e intervir no plano das decisões, sem monopolizar as intervenções.
- 4- Servir o grupo, sem perder a sua individualidade – o indivíduo deve colocar ao serviço do grupo toda a sua competência e capacidade de trabalho. Todos os elementos do grupo devem conhecer os seus colegas, os aspetos e qualidades de cada um, que mais contribuem para o funcionamento do grupo, considerando que todos são importantes para atingir os objetivos e as finalidades do grupo. Pôr ao serviço do grupo todas as capacidades, é mostrar-se disponível para o grupo, é ajudar os outros a crescer, a participação.
- 5- Não ser conformista – o comportamento conformista imobiliza atitudes e impossibilita a abertura de novos valores e novas ideias. O mundo está em evolução e o grupo, porque responde às situações do meio e da realidade vivencial, também o está. O grupo só evolui e progride em função da maleabilidade dos seus membros para se adaptarem às novas situações.

2.3.10 - A Importância da Comunicação do Grupo

Para Cornaton (1979,p. 83 84), *“A existência de um grupo supõe um mínimo de comunicações. Definiremos a comunicação como uma possibilidade de troca entre membros de um mesmo grupo ou ainda entre grupos diferentes”*.

A comunicação é a base da vida de grupo; o seu funcionamento depende da qualidade da comunicação existente.

É comunicando que os indivíduos transmitem as suas ideias e os seus sentimentos ao grupo.

Toda a mensagem deve ser explícita, clara, devendo o emissor assegurar-se da sua compreensão, por parte do recetor.

A má comunicação cria tensão no grupo e condiciona a frustração.

O participante que não é ouvido, ou que não compreende as mensagens do grupo, sente-se rejeitado e poderá isolar-se ou reagir violentamente, provocando tensões no grupo.

O grupo onde a comunicação é deficiente, não é produtivo e sofre diversas modificações que o podem levar à destruição.

Quando a comunicação existe, o grupo progride na consecução dos seus objetivos, torna-se coeso e os seus membros enriquecem as suas capacidade e habilidades.

2.3.11 - Barreiras que Impedem a Comunicação no Grupo

No grupo cria-se uma rede de comunicação e de relações interpessoais que é fundamental para o seu funcionamento. Os bloqueios podem afetar toda a vida do grupo.

Torna-se necessário identificar possíveis barreiras para que seja mais fácil a sua eliminação.

1- Diferenças entre as pessoas – Todas as pessoas que compõem o grupo são diferentes, tiveram experiências muito próprias, o que determina a sua singularidade.

As diferenças devem ser conhecidas, respeitadas e aproveitadas para a produtividade e enriquecimento do grupo.

2- Juízos de valor – Os indivíduos devem ter muito cuidado com os juízos de valor e as apreciações que fazem acerca do que os outros fazem ou dizem. Esses juízos de valor podem transformar-se em preconceitos que vão bloquear a relação porque o outro é sempre visto em função deles.

- 3- Pensar somente em si – O egocentrismo impede que aceitemos a relatividade das nossas ideias e tomadas de posição. Impede que aceitemos os outros porque nos preocupamos apenas com a aprovação da nossa ideia. Pensamos que o que defendemos é o melhor para o grupo e não escutamos o ponto de vista e a opinião do outro.

É fundamental que se aceitem diferentes perspetivas que poderão ser tão válidas como as nossas.

A riqueza do grupo está na diversidade de ideias pessoais que contribuem para a busca de soluções eficazes.

2.3.12 - A Sociometria e a Monitorização das Relações no Grupo

Das várias técnicas de diagnóstico grupal apresentamos a técnica conhecida como teste sociométrico, na medida em que nos parece aquela mais estreitamente relacionada com a problemática da dinâmica de grupos e que também será utilizada posteriormente, no decorrer deste trabalho, como técnica de recolha de dados.

A sociometria foi desenvolvida pelo romeno Jacob Levi Moreno. A palavra sociometria deriva da junção de duas palavras latinas, *socius* (social) e *metrum* (medida) e refere-se a uma tentativa de objetivar e quantificar as relações dentro de um determinado grupo social.

Moreno baseia a sua sociometria em dois princípios fundamentais:

- 1- Princípio da inter-relação. Isto significa que o grupo representa a soma das relações entre as pessoas que o compõem. Essas relações são sempre definidas em termos de atração e hostilidade interpessoais, isto é, a partir de critérios afetivos.
- 2- Princípio da espontaneidade criadora. Moreno vê na espontaneidade criadora o princípio essencial na evolução humana. Esta espontaneidade é, muitas vezes, limitada pela educação e pelos outros em geral, que limitam o indivíduo nas suas aspirações. As

relações interpessoais podem ser limitadas para o indivíduo ou uma via no sentido da consecução individual da espontaneidade criadora.

A aplicabilidade desta técnica aos contextos educativos foi realçada, pela primeira vez, por M. Northway (1964), pois, na sua opinião, os estudos sociométricos possibilitam-nos aprender muitas coisas sobre as relações e as interações escolares. A sua maior virtude consiste em centrar a nossa atenção sobre o facto de que nas classes é necessário desenvolver relações sociais e estudar as comunicações sociais.

Capítulo 3 – Metodologia

3.1 - Introdução

Neste capítulo enuncia-se o problema a analisar, definem-se os objetivos a alcançar, apresentam-se os motivos do tipo de estudo a realizar, bem como o seu objeto. Por outro lado, identificam-se e justificam-se os instrumentos de recolha de dados.

3.2 - Enquadramento do Estudo

Este estudo incide sobre uma aluna (Aluna R), matriculada no segundo ano de escolaridade, e com necessidades educativas especiais. A aluna foi diagnosticada com Deficiência Mental Moderada.

A aluna foi inserida, no ano letivo em curso, na turma que frequenta. Desde o início do ano, foram constatados e observados alguns comportamentos e atitudes menos corretos por parte dos outros alunos para com a aluna, o que levou à necessidade de se encontrarem respostas para uma primeira questão que seria a de conhecer os motivos por que o faziam. Esta primeira questão originou muitas outras e foi o ponto de partida para o tema deste trabalho, que, seguidamente se identifica: “ **Em que medida poderão os comportamentos dos alunos de uma turma do 1º ciclo contribuir para a inclusão e para o sucesso escolar de uma aluna com deficiência mental?**”

3.3 - Limitações do Estudo

Temos consciência de que, num trabalho, existem sempre limitações, umas mais previsíveis que outras.

Durante a realização deste trabalho deparei-me com as seguintes limitações:

- Escassez de tempo para aprofundar e estudar o problema levantado e, sobretudo, para colocar em prática as estratégias adequadas a um trabalho centrado na mudança de atitudes e comportamentos da turma.

- O facto de estar a lidar com crianças ainda muito novas, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos de idade, que ainda revelam alguma imaturidade reflexiva sobre a questão da integração e da inclusão das crianças com NEE.

3.4 - Paradigma Qualitativo

A escolha de um método de investigação deve responder aos objetivos da investigação científica que queremos implementar. A natureza do problema ou do objeto que se pretende conhecer ou estudar vai definir qual o método e a técnica mais apropriados para a realização da investigação. O método mais adequado será aquele que nos possa ajudar na compreensão do fenómeno a ser estudado.

Segundo alguns autores, a investigação qualitativa foi, inicialmente, adotada pelos antropólogos, nos estudos das comunidades, depois pelos sociólogos, nos seus estudos sobre a vida em sociedade, e só, posteriormente, na investigação em educação.

Segundo BOGDAN & BIKLEN (1994), a investigação qualitativa tende a ser mais descritiva, dando relevo aos acontecimentos no terreno, às percepções dos diversos atores e aos modos como agem em situações concretas. Parece, pois, poder dizer-se que se trata de um método que valoriza mais o processo do que os resultados e em que a avaliação dos dados tem um carácter mais indutivo e interpretativo.

A observação qualitativa é fundamental na explicação do funcionamento das estruturas sociais.

As investigações que se voltam para uma análise qualitativa têm como objeto situações complexas ou estritamente particulares. Os estudos que utilizam a metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

3.5 - Características do Processo de Investigação

3.5.1 - Estudo de Caso

Para realizar esta investigação tornou-se necessário determinar o método a implementar. O método pode ser definido como o caminho a tomar para atingir um determinado fim.

A investigação que pretendemos realizar insere-se numa abordagem de tipo “estudo de caso”. Este tipo de estratégia de pesquisa foi utilizado em diferentes campos da investigação, nomeadamente nos campos das Ciências da Educação, da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia, da História, das Ciências Políticas e da Economia. As origens desta abordagem investigativa situam-se em Chicago (1) nos anos 20, no campo da sociologia, refletindo as influências da metodologia utilizada pela antropologia, baseada no trabalho de campo e na observação participante. Consideramos que este tipo de estudo pode contribuir para o conhecimento dos fenómenos individuais, organizacionais, sociais e políticos.

O Estudo de Caso, como alega Stake (2007), pretende compreender um fenómeno na sua complexidade, numa situação particular e num contexto bem definido.

O estudo de caso é uma pesquisa exploratória e é utilizado para a análise de situações concretas, nas suas particularidades. O seu uso é indicado para investigar a trajetória de vida de um indivíduo, como também a natureza de uma instituição ou organização, nos seus aspetos sociais, culturais, educacionais, entre outros.

Trata-se de uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores.

(1) Cf. Grafmayer & Joseph (1979). *A escola de Chicago. Nascimento da ecologia urbana*. Paris: Edições do Campo Urbano.

Segundo Carmo e Ferreira (1998), um estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenómeno atual no seu contexto real, quando os limites entre os fenómenos e o contexto não são nitidamente definidos e onde são utilizadas diversas fontes de dados..

Para vários investigadores nomeadamente para Yin, citado por Carmo e Ferreira (2011: 234), o estudo de caso consiste numa abordagem empírica que “investiga um fenómeno social no seu contexto real, quando os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes e no qual são utilizadas muitas fontes de dados”.

Para Merriam, citado pelos mesmos autores (2011: 235), as principais características de um estudo de caso qualitativo são:

Particular – porque se focaliza numa determinada situação, acontecimento, programa ou fenómeno;

Descritivo – porque o produto final é uma descrição “rica” do fenómeno que está a ser estudado;

Heurístico – porque conduz à compreensão do fenómeno que está a ser estudado;

Indutivo – porque na maioria destes estudos tem como base o raciocínio indutivo;

Holístico – porque tem em conta a realidade na sua globalidade, dando maior importância aos processos do que aos produtos, à compreensão e à interpretação.

Yin (2005) define estudo de caso com base nas características do fenómeno em estudo, bem como num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e nas estratégias de análise dos mesmos. Na opinião deste autor, esta abordagem adapta-se à investigação em educação, na medida em que o investigador é confrontado com situações complexas, como: procurar respostas para o “como?” e o “porquê?”;

O objetivo do estudo de caso, como define Yin (2005), é explorar, descrever ou explicar.

O estudo de caso insere-se no âmbito da investigação qualitativa e, de acordo com Yin (1981,p.23), é um estudo empírico que investiga um fenómeno atual no contexto da realidade. O estudo de caso muitas vezes tem como objetivo explorar a situação da vida real cujos limites não estão claramente definidos ou descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação.

Este método baseia-se na observação do ambiente real, privilegiando assim, o ambiente natural e harmonioso do indivíduo, no qual se faz a recolha de dados.

O estudo de caso, como opção estratégica de metodologia de investigação, tem vindo a ser alvo de críticas, nomeadamente no que se refere ao estudo de caso simples, por fornecer pouca base para a generalização científica.

Tendo em conta que esta pode ser uma matéria que apresenta alguma controvérsia, Yin (1989) alega que a mesma crítica pode ser feita aos estudos experimentais, na medida em que os factos científicos não são baseados em experiencias simples, mas sim num conjunto de experiências múltiplas, as quais procuram reproduzir o mesmo fenómeno sob diferentes condições. Estes estudos procuram separar o fenómeno do seu contexto prestando atenção a algumas variáveis, sendo o seu contexto controlado pelo ambiente laboratorial. Os estudos de caso podem contribuir para o desenvolvimento de “grounded theories”, mas não são generalizáveis para populações ou universos.

O estudo de caso tem sido recentemente utilizado em educação como maneira de estudar os processos e a dinâmica dos fenómenos educativos, tendo em conta a complexidade da realidade social e a diversidade revelada. A sua finalidade é a compreensão dos fenómenos, que podem ser do tipo explicativo, descritivo e/ou exploratório. Este tipo de estudo permite ter a compreensão dos contextos específicos, de instrumentos e de situações, revelando o sentido que estes têm para os indivíduos que interagem na organização.

3.6 - Processo de Recolha de Dados

Para atingir os objetivos definidos para este trabalho, foi necessária uma pesquisa bibliográfica e documental, o que nos permitiu aprofundar conhecimentos teóricos para a fundamentação do caso em estudo.

Assim, numa fase seguinte à realização da pesquisa bibliográfica, foram utilizados os seguintes métodos para recolha de informação: análise documental, nomeadamente o Processo Individual da Aluna R, o Projeto Curricular de Turma e o Projeto Educativo; a observação direta e sistemática, na sala de aula e nos intervalos das atividades letivas, sociometria e o método de inquérito, através da técnica de entrevista.

O recurso à análise de documentos oficiais ou pessoais pode contribuir, de uma forma excelente, para a recolha de dados. Assim, foram consultados os relatórios médicos e psicológicos da aluna e relatórios de professores de anos letivos anteriores. Após a recolha de dados foi realizada a análise de conteúdo dos mesmos. A análise de conteúdo é um método de tratamento e análise de informações colhidas por meio de técnicas de dados. Tem como fundamento a compreensão crítica do significado das comunicações, o seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas.

Para compreender melhor e registar as relações entre a aluna e a turma foram realizadas três observações. Quanto à situação ou atitude do observador, poderemos dizer, de acordo com Estrela (1994), que a observação foi do tipo participante, uma vez que o observador intervém na vida do grupo por ele observado: *“Fala-se de observação participante quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado”*. Quanto ao processo de observação foram realizadas observações sistemáticas e para registo das mesmas foram utilizadas a “Grade de Registo de Dados de Observação de Situações de Aula” e a “Grade de Registo de Dados de Observação em Situações de Recreio e Afins”, de Estrela (1994), que são apresentadas em anexo. As grades

utilizadas permitem a notação das observações através de sistemas de categorias. Para Rosenshine e Furst, citados em Estrela (1994, p. 40) *“consideram que o sistema é de categorias, quando os comportamentos são objecto de registo sempre que ocorram”*.

Para melhor compreender as relações sociais e pessoais dos alunos da turma foi elaborado e aplicado um Teste Sociométrico, que se apresenta em anexo.

A sociometria é uma técnica de avaliação das relações grupais com origem em Jacob Levi Moreno, que estuda os grupos sociais a partir das atrações e rejeições manifestados num grupo. Através dele é possível compreender a estrutura sócio afetiva dos grupos e a sua dinâmica.

Segundo Estrela (1994) *“Partindo-se do princípio que a estrutura real de um grupo é determinada pelas relações de afinidade e não-afinidade, que existem entre os seus diversos elementos, os testes sociométricos permitem, em pequenos grupos, pouco organizados, captar de modo fácil as relações espontâneas, destacando, ainda, a posição de cada indivíduo no grupo, em função dessas relações.”*

Assim, o teste sociométrico pode constituir uma ferramenta de grande utilidade, sendo utilizada no ensino para conhecer a natureza da turma enquanto grupo, no que respeita a aspetos de relacionamento, integração, sociabilidade, etc.

De acordo com Estrela (1994,p. 367-368) “As principais finalidades do teste serão:

- a) registar representações individuais sobre as relações existentes na classe (ou no grupo);
- b) obter dados, a partir desse registo, que possam contribuir para detectar a posição social do aluno dentro de seu grupo (sua integração, sua marginalização);
- c) detectar os alunos mais isolados e os mais escolhidos;
- d) comparar estes registos com os obtidos por outros processos:
 - opiniões de outros professores e outros alunos, expressas em entrevistas ou sob a forma de questionários;

- registo de observações diretas (ocasionais ou sistemáticas);
- dados de instrumentos de tipo projectivo (desenhos, redacções);
- e) contribuir para a caracterização do indivíduo em situação de grupo;
- f) permitir um “feedback” ao professor, tornando mais objectivas as suas opiniões sobre as relações que os seus alunos têm em grupo.”

Finalmente foi também utilizado o método inquérito, através da técnica de entrevista. O guião utilizado para a condução das entrevistas é apresentado em anexo.

Segundo Bilhim, J. et al. (2011), a entrevista é uma técnica que se enquadra nos tipos de observação indireta dos fenómenos. Trata-se de um instrumento de recolha de dados baseado na percepção que deles tem um intermediário – o entrevistado. É uma forma de auscultar a população, ou seja, um inquérito em que o investigador-entrevistador coloca um conjunto de questões a um entrevistado e regista as respectivas respostas para posterior análise.

As entrevistas, geralmente, aplicam-se quando se quer analisar uma questão ou problema concreto.

Segundo Ghiglione & Matalon a entrevista é influenciada por um conjunto de fatores que atuam durante o processo de realização da entrevista. Fatores ligados à situação (ao local onde se realiza a entrevista, tempo que o entrevistado dispõe, instituição onde se realiza o estudo, o tipo de estudo, etc.); fatores ligados às características do entrevistado (de ordem cultural, social, motivacional, conjuntural, etc.); fatores ligados às características de entrevistador (características físicas, competência, vocabulário, estilo, etc); fatores ligados à mensagem, tanto os que constituem indícios que permitem situarem o entrevistado como os que advêm da própria mensagem.

São várias as formas de aplicar uma entrevista. A escolha de um tipo de entrevista depende do objetivo da investigação e dos dados que se pretende vir a obter.

Segundo Quivy, (1998, p.193) “Os métodos de entrevista distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interacção humana (...)”.

Para que os resultados obtidos através de entrevistas tenham carácter científico, estas devem apresentar algumas características:

- carácter multilateral, visto ser um método de recolha de informação, a entrevista não deverá ser realizada somente a uma pessoa, deixa de ser significativa, sobretudo quando é o único meio de recolha de dados; assim a população a ser estudada deve estar sempre enquadrada com o objetivo a atingir;
- ser dirigida, quando o discurso da pessoa entrevistada constitui exclusivamente a resposta às perguntas estabelecidas antecipadamente numa ordem precisa; quer o entrevistado quer o entrevistador estão condicionados pelo rigor da técnica. Este tipo de entrevista está limitado na sua espontaneidade;
- semi-dirigida ou semiestruturada, quando o entrevistador tem perguntas de referência que vai colocando em função das respostas que vai obtendo, o que exige uma grande preparação por parte do entrevistador;
- livre, quando o entrevistador não faz qualquer pergunta no sentido de orientar a conversa, quase que parece uma conversa livre entre dois sujeitos.

Neste trabalho será utilizada a entrevista semiestruturada.

Arksey e Knight, 1999, referem que a entrevista semiestruturada será a mais indicada quando existe a necessidade de obter informações mais específicas e delimitadas sobre um determinado tempo ou assunto.

A entrevista semiestruturada tem como principal foco a perspetiva do entrevistado.

Este tipo de entrevista caracteriza-se por utilizar um guião ou lista de tópicos de molde a conduzir a conversação numa sequência determinada embora as respostas sejam abertas e permitam larga margem de liberdade aos entrevistados.

A situação de entrevista, sendo uma relação social artificial, exige que o entrevistador desempenhe o seu papel adaptando-se às atitudes do entrevistado, linguagem, comportamentos, ao mesmo tempo que o entrevistado deve estar esclarecido e motivado para a sua função.

De acordo com os objetivos do trabalho tornou-se relevante conhecer a natureza das percepções dos professores que trabalham diretamente com a Aluna R e da assistente operacional da escola relativamente à questão da integração das crianças com NEE e, concretamente, em relação ao processo de integração da aluna em estudo.

Decidiu-se proceder a entrevistas semiestruturadas à Professora Titular de Turma, à Professora da Educação Especial e à Assistente Operacional, pois são as pessoas, que dentro da escola, mais e melhor conhecem a aluna em questão e vivenciam o seu processo de integração.

A receptividade e disponibilidade foram imediatas quando lhes foi dado a conhecer os objetivos do estudo. As entrevistadas aceitaram a proposta de as entrevistas serem gravadas na íntegra de modo a garantir a fidelidade dos dados e facilitar a sua análise posterior.

As entrevistas ocorreram na primeira quinzena de junho, na escola, mais propriamente na sala de aula da professora Titular de Turma, fora do horário laboral e com o devido conhecimento e autorização do Diretor do Agrupamento de Escolas.

Depois de explicada a utilidade das informações recolhidas, fez-se uma apresentação sucinta do conteúdo do projeto. Os sujeitos foram informados que o nosso propósito se limitava a conhecer as suas percepções sobre a temática abordada e estas seriam confidenciais.

Tendo como referência o modelo proposto por Estrela (1984), os guiões das entrevistas semiestruturadas foram organizadas com base no tema, nos objetivos definidos para o estudo e nas questões de investigação, assim, estruturaram-se blocos temáticos, definiram-se objetivos específicos e formularam-se questões orientadoras.

Após a realização das mesmas, estas foram transcritas na íntegra do registo áudio para o papel.

De seguida, dou nota das linhas orientadoras que presidiram à construção dos diferentes guiões de entrevista, os quais serão apresentados em Anexos (Anexo4).

Nestes termos foram definidos os seguintes blocos: (A) legitimação da entrevista; (B) experiência profissional do entrevistado; (C) integração de crianças com NEE no ensino regular; (D) relação do entrevistado com a aluna R; (E) integração da aluna R numa turma do ensino regular; (F) validação da entrevista.

Como conclusão do processo metodológico, procurámos promover a organização e a análise dos dados obtidos a partir dos diversos procedimentos utilizados (triangulação), tentando integrá-los numa visão global do problema em estudo.

Capítulo 4 – Apresentação dos Resultados

4.1 - Processamento de Dados

A partir da análise documental, foram recolhidas várias informações que foram analisadas e confirmadas junto do professor titular de turma da Aluna R no ano letivo anterior e junto da professora da educação especial, que acompanhou todo o processo de referenciação da aluna e a apoia diretamente. As informações recolhidas foram utilizadas, sobretudo, para a caracterização da aluna, da escola e do meio em que esta está inserida.

Além da análise documental, procedeu-se às observações em contexto de sala de aula e de recreio. Depois de realizadas as observações, estas foram analisadas, permitindo apresentar uma descrição dos comportamentos da turma e da Aluna R.

Após a aplicação do teste sociométrico, foi elaborado o sociograma, que define as relações de aceitação e de rejeição dos alunos da turma. Foi, também, elaborada uma tabela com o registo do número de escolhas e rejeições de cada aluno da turma. Através de uma conversa informal, os alunos apontaram a razão das suas preferências e das suas rejeições, que serão também apresentadas de forma descritiva.

Procedeu-se, também, à realização das entrevistas às professoras Titular de Turma e da Educação Especial, assim como, à Assistente Operacional da escola. As entrevistas permitiram conhecer e apresentar pistas para a compreensão dos pontos de vista das intervenientes relativamente ao processo de integração da Aluna R.

4.2 - Estudo de Caso

4.2.1 - Sujeito Alvo

Este estudo centra-se numa criança, do sexo feminino, com Deficiência Mental Moderada, que frequenta o 2.º ano de escolaridade pela segunda

vez, e beneficia de medidas educativas, enquadradas na Educação Especial desde o final do 1.º ano de escolaridade.

4.2.2 - Caraterização do Meio

A escola do 1º ciclo, onde a Aluna R se encontra matriculada, situa-se numa freguesia do concelho da Póvoa de Varzim.

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento, a freguesia situa-se na metade setentrional do concelho da Póvoa de Varzim e dista da sede do concelho cerca de 7,5km para nordeste.

A localidade tem de área cerca de 8,6km², é razoavelmente populosa com 2131 habitantes.

A escola insere-se numa localidade rural onde as principais atividades económicas são a agricultura, a construção civil, a transformação de mármore e a indústria têxtil e em termos de artesanato produzem-se mantas e tapetes. Nesta localidade está também situado um dos Parques Industriais do concelho, onde aí se encontram instaladas uma diversidade de indústrias transformadoras (confeções, fabricação de mobiliário, fabricação de produtos metálicos e não metálicos, fabricação de produtos químicos e sintéticos, etc.).

Apesar da freguesia, aparentemente, possuir um vasto leque de atividades económicas é de referir que uma grande parte da população masculina está emigrada em países europeus e, por conseguinte, as crianças vivem grande parte do ano só com as mães.

4.2.3 - Caraterização da Escola

A escola é formada por um só edifício tipo plano centenário, com quatro salas de aula, casas de banho, um refeitório, um logradouro coberto e um amplo recreio com campo de futebol e outro de basquetebol.

O pessoal docente é constituído por quatro professores titulares de turma e uma professora da educação especial.

A escola conta com uma assistente operacional pertencente ao quadro de escola e duas tarefeiras.

Neste ano letivo estão matriculados 72 alunos distribuídos por quatro turmas do 1.º ao 4.º anos de escolaridade.

A escola funciona em horário de regime normal e estão organizados da seguinte forma:

Quadro 3- Horários de Funcionamento da Escola

	Início	Termo
Período da Manhã	9 horas	12 horas
Período da Tarde	13 h.15 min.	17 h. 30 min.

Além da componente letiva, os alunos beneficiam de Atividades de Enriquecimento Curricular, nomeadamente, Inglês, Atividade Física e Desportiva e Música.

4.2.4 - Caraterização da Turma

A turma é constituída por 21 alunos do 2º ano de escolaridade, 11 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos.

A turma é composta por 21 elementos por ter a Aluna R enquadrada no Decreto-lei 3/2008, de 7 de Janeiro. Para além desta aluna com Deficiência Mental Moderada, existem mais 2 alunos retidos com Plano de Acompanhamento.

É uma turma que apresenta um aproveitamento e comportamento satisfatório.

4.2.5 - Caraterização da Aluna em Estudo

O presente trabalho tem como objeto de estudo uma aluna com Deficiência Mental Moderada que, ao longo do estudo, será designado por “Aluna R”, de

nacionalidade portuguesa, a residir na freguesia da escola em que está matriculada, tem 8 anos e encontra-se a frequentar o 2.º ano de escolaridade.

A Aluna R apresenta um rendimento intelectual abaixo do esperado para a sua faixa etária, revelando dificuldades cognitivas; níveis de autonomia pessoal e social baixos; utiliza um discurso pobre e restrito, revela dificuldades de concentração, raciocínio lógico e limitações acentuadas no domínio das interações e relacionamentos interpessoais.

A tabela que se segue caracteriza o nível de funcionalidade da Aluna R no que diz respeito às funções e estruturas do corpo e à atividade e participação, de acordo com o que está diagnosticado no seu Programa Educativo Individual.

Quadro 4 – Síntese da Funcionalidade da Aluna segundo o PEI

1.2 - Identificação da problemática da criança/aluno NEE de carácter prolongado

SÍNTESE DA FUNCIONALIDADE DO(A) ALUNO(A)																																			
FUNÇÕES E ESTRUTURAS DO CORPO (a)																																			
SENSORIAIS					MENTAIS															Neuromusculo esqueléticas e relacionadas com o movimento					Voz e Fala										
Audição		Visão			Linguagem					Intelectuais					Emocionais															Psicossociais Globais					
0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	

A aluna pertence a uma família da qual fazem parte mais dois irmãos, sendo ela a mais velha. A mãe engravidou da aluna ainda muito jovem com 16 anos e, como não tinha possibilidades nem capacidades económicas, continuou a viver com os pais e os irmãos. Portanto, a Aluna R vive com a mãe e os irmãos em casa dos avós maternos, juntamente com mais quatro tios ainda menores.

A mãe encontra-se desempregada e o pai está emigrado na Córsega, mas não presta ajuda nem assistência na educação dos filhos. A situação socioeconómica é pouco favorável.

A família desta aluna é acompanhada e apoiada pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens e pela Cruz Vermelha Portuguesa, que têm feito algum trabalho no sentido estruturar a família e orientar a mãe em questões de cumprimento de horários na escola, realização dos trabalhos de casa e em questões de higiene habitacional, pessoal e do vestuário.

4.2.6 - História Educacional

A aluna frequentou o jardim-de-infância durante três anos. Quando entrou para o 1º ciclo começou a revelar muitas dificuldades na aprendizagem, na concentração, na retenção de informação, no raciocínio lógico, apresentava um vocabulário muito reduzido, não realizava as tarefas propostas, destruía o material escolar e roubava o material dos colegas, assim como, os lanches. Dadas estas limitações, a aluna não conseguiu acompanhar os conteúdos previstos para o 1.º ano de escolaridade, quer ao nível da leitura, da escrita quer do cálculo. No final do 1.º ano, a aluna foi sujeita a uma avaliação especializada com referência à CIF e passou a estar ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro.

Durante o ano letivo anterior, a aluna frequentou o 2º ano de escolaridade com apoio pedagógico personalizado e retomou as sessões de terapia da fala. Como a aluna nesse ano fez bastantes progressos nas suas aprendizagens escolares, nomeadamente na aquisição da leitura e da escrita, o professor titular de turma, a professora da educação especial e o Conselho Pedagógico manifestaram-se favoráveis à retenção da aluna e à sua integração numa turma do 2.º ano de escolaridade.

No presente ano letivo, a aluna beneficia de Adequações no Processo de Ensino Aprendizagem que constam no seu Programa Educativo Individual. Neste sentido, as medidas educativas a implementar são:

- Apoio Pedagógico Personalizado (artigo 17);

- Adequações Curriculares Individuais (artigo 18);
- Adequações no Processo de avaliação (artigo 20);
- Redução de Turma.

4.3 - Tratamento e Análise de Dados

“O tratamento dos dados (...) trata-se, sempre, de condensar ou resumir, em seguida, de organizar, estruturar ou decompor em factores para, em último, apresentar as relações, ou estruturas daí resultantes” (Van der Maren (1987), in Herbert, Goyette e Boutin (1994, p. 117-118).

4.3.1 - Análise Documental

Os dados recolhidos a partir da análise documental serviram, essencialmente, para efetuar a caracterização do meio, da escola, da turma e da aluna em estudo. Os dados obtidos foram fundamentais para compreender o contexto familiar, pessoal e escolar em que a Aluna R está inserida. A partir desta análise, podemos constatar que a aluna pertence a uma classe social economicamente desfavorecida, o que contribui para o agravamento da sua problemática e também para maiores dificuldades de integração quer na escola quer na comunidade em que vive.

4.3.2 - Análise das Observações

Foram realizadas duas observações diretas em contexto de sala de aula em duas áreas disciplinares diferentes: Estudo do Meio e Matemática e uma observação no recreio da escola.

Na aula de Estudo do Meio, sobre o tema “A importância da vacinação”, observou-se e registou-se que a Aluna R tenta participar na aula e no diálogo entre a professora e a turma, mas, muitas vezes, não cumpre as regras: não levanta o dedo para falar, fala sem permissão da professora,

interrompe a professora e os colegas. Mesmo sendo lembrada das regras, pela professora, a aluna rapidamente se esquece e volta a infringi-las. Quando a aluna intervém de forma errada, alguns colegas tendem a rir ou ficam indignados por a Aluna R responder incorretamente ao que lhe é perguntado.

Na aula de Matemática, os alunos tinham de realizar uns exercícios do manual individualmente, após explicação e orientação da professora. Apesar da explicação inicial sobre os exercícios a realizar, a Aluna R levantou-se várias vezes da sua mesa e dirigiu-se à professora para pedir ajuda. Nas suas deslocações vai-se aproximando das mesas de alguns colegas que acusam imediatamente a Aluna R de querer copiar o trabalho. São notórias as suas dificuldades na área do cálculo e do raciocínio, necessitando de monitorização direta por parte da professora na área da Matemática.

No recreio observou-se a aluna a brincar com algumas meninas da turma (Alunas I, Q e U) a saltar à corda. Passados alguns minutos, deixa as colegas e dirige-se ao campo de futebol e chuta a bola para fora do campo. Os alunos (Alunos T, S, A e D) discutem com a Aluna R e fazem queixa à assistente operacional que os acalma e encaminha a aluna para o grupo inicial das meninas, mas a aluna não se integra na brincadeira que estas estão a realizar e procura algumas colegas da turma do 3.º ano. Estas por sua vez não lhe dão atenção e a Aluna R volta para junto das colegas da turma.

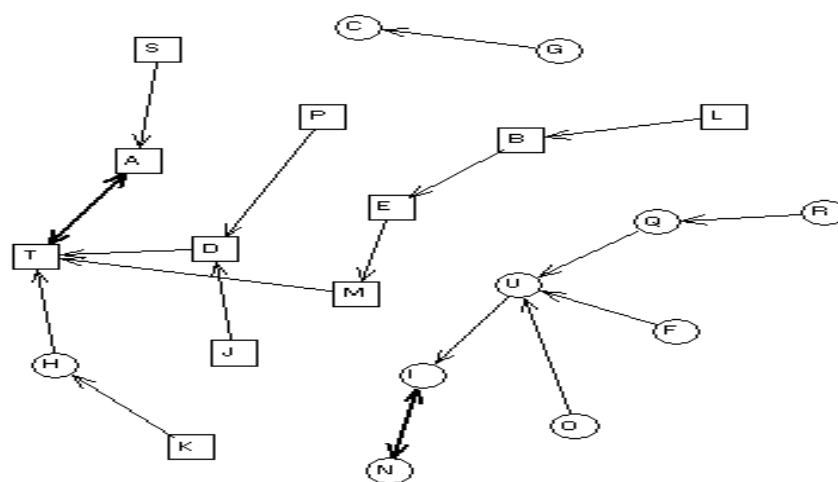
Constata-se que a aluna não se mantém no jogo por muito tempo, cria conflitos com alguns colegas, em especial do sexo masculino, quer participar nas brincadeiras, mas nem sempre tem atitudes assertivas o que leva os colegas a rejeitarem a sua participação.

4.3.3 - Teste Sociométrico

No teste sociométrico realizado à turma podemos ver as relações de afinidade e de não afinidade entre os alunos. Pretende-se sobretudo perceber e confirmar a posição da Aluna R na integração da turma.

Sociogram of Choices

Positive Question: Qual o colega que gostarias que se sentasse ao teu lado?



Female Male

= one-way choice

= mutual choice

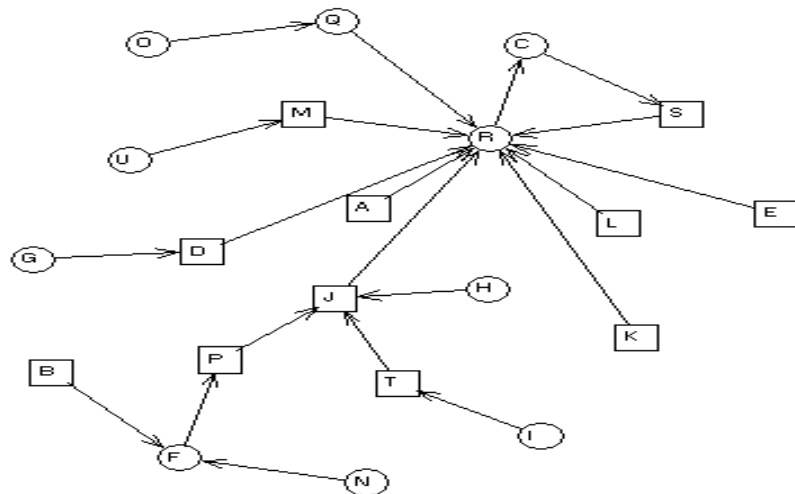
20 % of choices are mutual

19 % have mutual choices.

School : M
Teacher : 2
Period : 3ª
Grade : 2ª
Date :

Sociogram of Negative Choices

Negative Question: Qual o colega que menos gostarias que se sentasse ao teu lado?

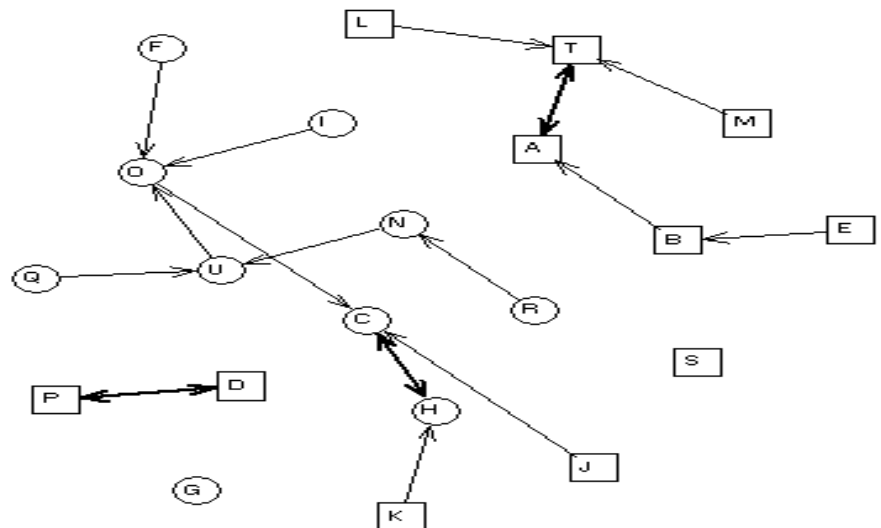


Female Male
 → = one-way choice
 ↔ = mutual choice
 0 % of choices are mutual
 0 % have mutual choices.

School : M
 Teacher : 2
 Period : 3º
 Grade : 2º
 Date :

Sociogram of Choices

Positive Question: Qual o colega que pensas que gostaria de se sentar ao teu lado?

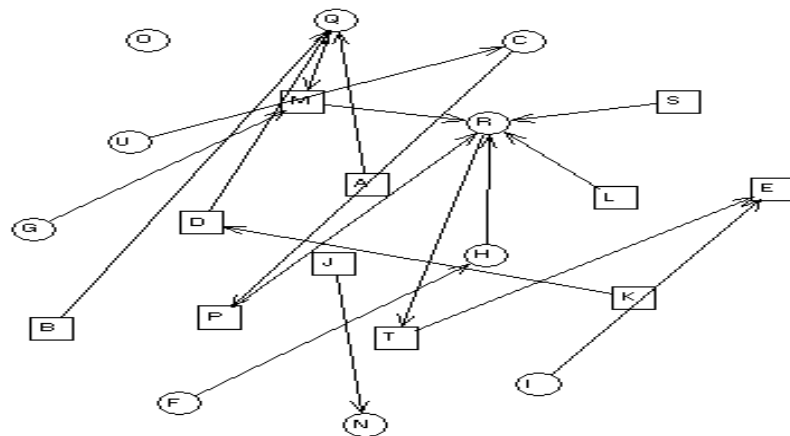


Female Male
 → = one-way choice
 ↔ = mutual choice
 31,6 % of choices are mutual
 28,6 % have mutual choices.

School : M
 Teacher : 2
 Period : 3º
 Grade : 2º
 Date :

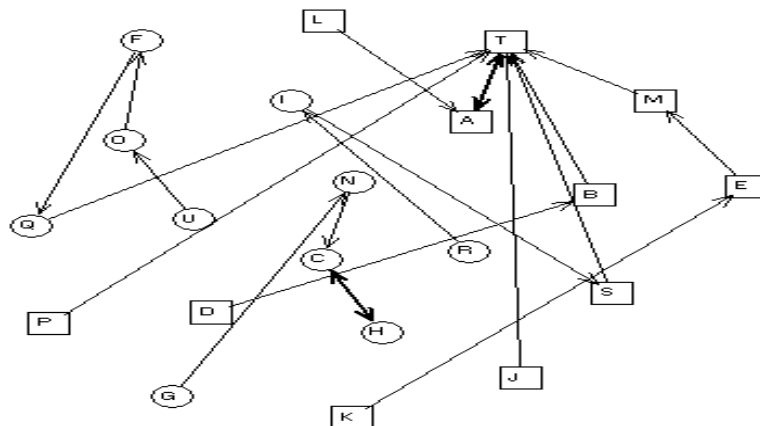
Sociogram of Negative Choices

Negative Question: Quem achas que não gostaria de se sentar ao teu lado?



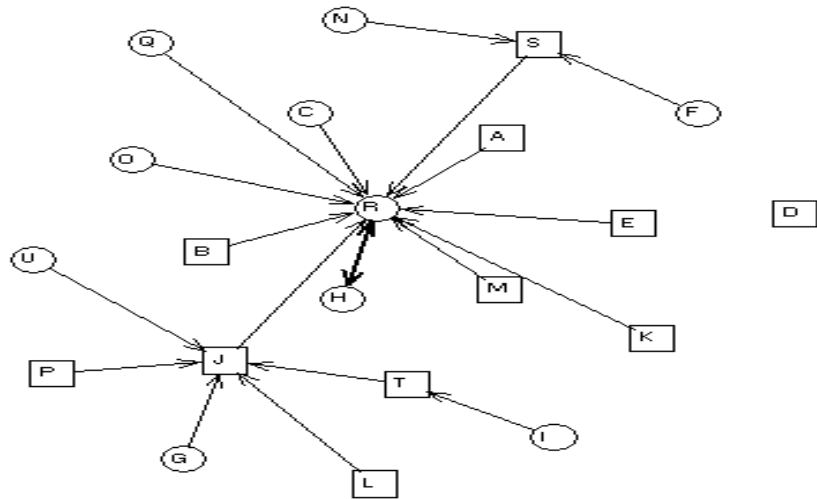
Sociogram of Choices

Positive Question: Quem convidarias para entrar num jogo?



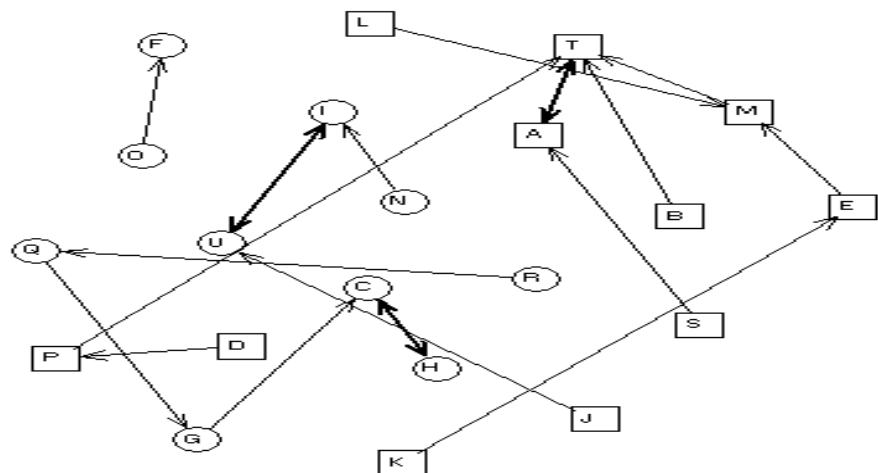
Sociogram of Negative Choices

Negative Question: Quem não convidarias para entrar num jogo?



Sociogram of Choices

Positive Question: Quem convidarias para a tua festa de anos?

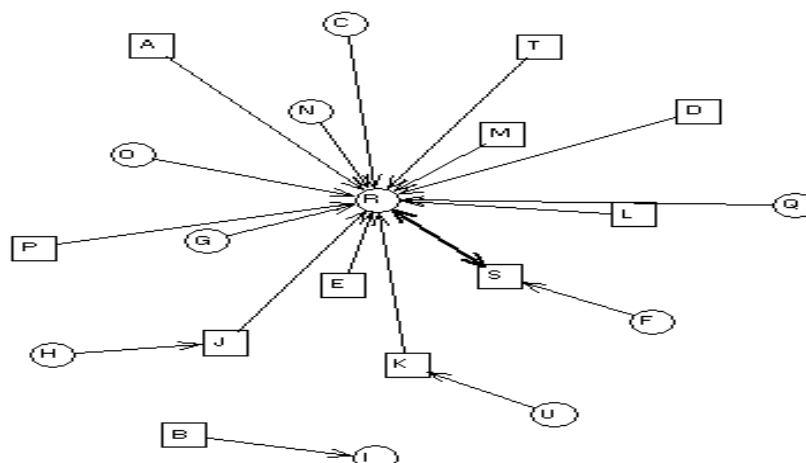


Female Male
 → = one-way choice
 ↔ = mutual choice
 30 % of choices are mutual
 28,6 % have mutual choices.

School : M
 Teacher : 2
 Period : 3º
 Grade : 2º
 Date :

Sociogram of Negative Choices

Negative Question: Quem não convidarias para a tua festa de anos?



Female Male
 → = one-way choice
 ↔ = mutual choice
 10 % of choices are mutual
 9,5 % have mutual choices.

School : M
 Teacher : 2
 Period : 3ª
 Grade : 2ª
 Date :

Na tabela seguinte está registado o número de vezes que cada aluno foi escolhido e/ou rejeitado.

Quadro 5 – Número de Escolhas e Rejeições da Turma.

Aluno	Sexo	Nº de vezes que é escolhido pelos colegas	Nº de vezes que é rejeitado pelos colegas	Total
A	Masc.	8	0	3
B		3	0	3
D		3	2	5
E		3	3	6
J		0	9	9
K		0	1	1
L		0	0	0
M		4	3	7

P		2	3	5
S		1	5	6
T		18	4	22
C	Fem.	8	3	11
F		1	0	1
G		3	2	5
H		5	2	7
I		6	1	7
N		4	1	5
O		4	0	4
Q		3	4	7
R		0	40	40
U		8	0	8

A análise dos resultados confirma que os alunos tendem a preferir nas diversas situações questionadas (sala de aula, fora da sala de aula e fora da escola) elementos do mesmo sexo. Há três alunos do sexo masculino que nunca são escolhidos e um deles é o que tem maior número de rejeições no grupo masculino. Na turma salienta-se a Aluna R pelo número de vezes que foi rejeitada e nunca foi escolhida. São também de salientar as poucas relações de reciprocidade entre os alunos.

A razão das preferências e das rejeições foi, depois do teste, confirmada através de uma conversa informal com os alunos. Dessa conversa pudemos constatar que o Aluno T é o mais preferido porque, segundo os alunos:

- é bom aluno;
- é engraçado;
- é bem comportado;
- é divertido.

Quanto à Aluna R, os alunos dizem que não a escolhem porque ela:

- tem dificuldades em aprender;
- porta-se mal;
- é mal educada (“diz palavões”);

- não é asseada (“é porca”);
- é aborrecida (“chata”).

4.3.4 - As entrevistas

Foram entrevistadas a Professora Titular de Turma, a Professora da Educação Especial e a Assistente Operacional.

Quanto à experiência profissional, a Professora Titular de Turma possui doze anos de serviço *“Este é o meu décimo segundo ano de trabalho.”*, a Assistente Operacional trabalha *“Há vinte e nove anos.”*, e a Professora da Educação Especial trabalha apenas há quatro anos como professora da Educação Especial *“Trabalho há quatro anos.”*.

Todas as entrevistadas afirmam ter trabalhado e contactado com crianças com NEE ao longo do seu percurso profissional: *“Sim, tenho tido sempre alunos com NEE nas minhas turmas.”* (Professora Titular de Turma); *“Sim, praticamente desde sempre.”* (Assistente Operacional).

Quanto à formação para trabalhar com crianças com NEE, a Professora Titular de Turma e a Assistente Operacional reconhecem que não possuem a formação necessária para dar resposta a este tipo de crianças: *“Não. Formação específica nessa área nunca fiz. Já fiz formações onde se fala de alguns tipos de deficiência mais comuns, mas nunca foi abordada a questão de como devemos agir com este tipo de crianças. O que eu acho que é uma falha, porque cada deficiência é diferente da outra e, por vezes, não sabemos muito bem como lidar com essas crianças.”* (Assistente Operacional); *“Apenas no Curso de Formação Inicial de Professores. Quanto a ações de formação, nunca frequentei nenhuma relativa às NEE, pois a oferta não é muita.”* (Professora Titular de Turma).

Relativamente à integração das crianças com NEE no ensino regular, as entrevistadas concordam com a sua integração, exceto no caso de deficiências profundas. A Professora Titular de Turma refere: *“Isso depende da sua severidade. Há crianças com NEE que podem perfeitamente*

frequentar o ensino regular e beneficiam muito com isso e há outras crianças com deficiências profundas que devem estar em instituições que têm mais condições para as receber.” A Professora da Educação Especial menciona: *“Acho que essas crianças devem ter essa oportunidade, mas a partir do momento em que é constatado que são alunos CEI e a vida deles seria mais benéfica numa instituição apropriada, devem sair do ensino regular e passar a frequentar essa instituição.”* A Assistente Operacional diz: *“Sim, desde que haja condições físicas e humanas para trabalhar com estas crianças. Contudo nos casos de deficientes profundos, penso que estarão melhor numa instituição, pois as escolas muitas vezes não conseguem dar resposta a essas crianças.”*

No que diz respeito à relação com a Aluna R, todas afirmam que têm uma boa relação com a aluna, mas reconhecem os seus problemas de integração na turma: *“Nota-se que os outros alunos a rejeitam, não dada a sua patologia, mas sim devido à família a que pertence. Essa rejeição é mais notória no recreio. (...) onde não a incluem nas suas brincadeiras.”* (Professora da Educação Especial); *“A maioria dos colegas não a aceita, sobretudo os rapazes.”* (Professora Titular de Turma); *“Tem sido muito difícil conseguir integrá-la nas brincadeiras com os outros.”* (Assistente Operacional).

Quanto aos motivos que originam essa rejeição a Professora Titular de Turma menciona questões relacionadas com os comportamentos pouco assertivos da aluna, as questões de higiene pessoal e as origens sociais da mesma: *“As situações de conflito ocorrem mais no recreio, onde os alunos não a deixam participar nas suas atividades, pois quase sempre ela não quer aceitar as regras das brincadeiras ou não as cumpre.*

Há também a questão da higiene que para alguns motiva essa rejeição.

E depois a maioria dos alunos já vem influenciado pelos próprios pais para não brincarem com a aluna. Penso que isso se deve à situação de desestruturação familiar, que a comunidade conhece e que gera um certo preconceito.” Neste sentido a Professora da Educação Especial relata: *“Muitas vezes a aluna não aceita as regras que os outros impõem nas*

brincadeiras ou então quer que os outros brinquem segundo as suas indicações, o que nem sempre lhes agrada e causa alguns atritos.

Outras vezes, a Aluna R “dá” objetos aos colegas e daí a pouco está a dizer que os colegas lhe tiraram. Esta situação desencadeia conflitos entre as crianças e gera um clima de desconfiança por parte dos outros.” A Assistente Operacional tem a seguinte opinião: *“A Aluna R não aceita as regras estipuladas pelos outros e acaba por não participar nas brincadeiras e depois acusa os outros de não a deixarem brincar, o que gera sempre situações de conflito.”*

Quanto à questão dos benefícios da integração da Aluna R no ensino regular e na promoção do seu sucesso escolar, todas as intervenientes concordam que a aluna deve estar integrada no ensino regular e que uma boa integração pode contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e académico: *“Sim, sobretudo na questão da socialização e também em termos de aprendizagens académicas.”* (Professora Titular de Turma); *“As vantagens que tem, é que lhe são transmitidos valores e conhecimentos que ajudam a aluna a maturar mais um pouco. Ao ser bem integrada, a aluna vai ter modelos fortes na sua aprendizagem que, por vezes, são motivadores à sua aprendizagem.”* (Professora da Educação Especial).

Para concluir é de salientar que as entrevistadas consideram que os problemas existentes na integração e aceitação da Aluna R, por parte da turma, se devem essencialmente a questões sociais relacionadas com as origens familiares da aluna e que por norma não estão associados à questão da deficiência mental, embora certos comportamentos condicionem também a sua integração: *“Gostaria de referir que a Aluna R tem muitas oscilações de humor que interferem na sua relação com os colegas e que a situação familiar da aluna é também um dos motivos da rejeição da qual tem sido alvo.”* (Professora da Educação Especial); A Professora Titular de Turma também acrescenta: *“Isso leva-me também a concluir que os alunos rejeitam a Aluna R mais por questões sociais do que propriamente questões relacionadas com a deficiência mental, pois dentro da sala de aula aceitam, respeitam e até ajudam a Aluna R na realização das suas atividades.”*

4.4 – Análise e Discussão dos Dados

Após o tratamento dos dados, chegou o momento de articular as informações obtidas através da pesquisa bibliográfica, da análise documental, das observações realizadas, do teste sociométrico e das entrevistas, fazendo assim, a triangulação dos dados. Patton (1990), in Carmo e Ferreira (1998,p. 183) *“afirma que uma forma de tornar um plano de investigação mais «sólido» é através da triangulação, isto é, da combinação de metodologias de estudo dos mesmos fenómenos ou programas”*.

Todo este enquadramento tem como finalidade uma melhor compreensão do nosso objeto de estudo. Só na posse de dados que nos proporcionem essa compreensão é que podemos partir para a intervenção.

Os dados obtidos confirmam a rejeição da turma em relação à Aluna R, em situações de sala de aula onde se constata que os alunos são pouco tolerantes em relação às intervenções da aluna, ao seu comportamento e atitudes. Nas brincadeiras verifica-se também que a aluna não se integra e que provoca muitas vezes os colegas, sobretudo os elementos do sexo masculino, interferindo nas suas brincadeiras de forma desadequada.

Desta forma, torna-se claro que a escola regular apesar de ser mais inclusiva, essa realidade não é de todo vivenciada plenamente pelos professores, alunos e pela comunidade.

A inclusão da Aluna R e a sua integração na turma passará pelo fomento de relações de amizade, de afetividade e colaboração entre todos os intervenientes.

Segundo Strully,J. cit. in Stainback,S. (1999), desenvolver amizades não é fácil para as crianças e para os adultos, mas são as amizades e os relacionamentos que nos tornam membros das nossas comunidades.

Numa turma do ensino regular com crianças com NEE, os alunos sem NEE interagem quase por obrigação com os alunos com NEE, mas nem sempre significa que exista uma relação de amizade entre eles. Muitas vezes são as crianças com NEE que afastam os outros através de agressões verbais e/ou

físicas, gestos, tal como acontece com a Aluna R e, que em parte, origina a não-aceitação por parte da turma.

Sabemos que a segregação, do ponto de vista social e escolar, é prejudicial aos alunos. É importante que o professor tenha consciência que incluir a criança com NEE não é apenas inseri-la no ambiente escolar e esperar que a criança se adapte à escola. O professor deve criar estratégias onde a criança com NEE participe em todas as atividades pedagógicas.

Para promover relações de amizade, as interações entre os alunos e melhorar, consequentemente a integração da Aluna R na turma, é importante desenvolver estratégias de classe, como aprendizagem cooperativa, as atividades em grupo, envolver os parceiros de trabalho, dinamizar as atividades organizadas no recreio, assim como, a organização do espaço da sala de aula.

O professor deve estimular a criança com NEE a interagir com os restantes alunos e com o seu grupo para que as crianças não desenvolvam sentimentos de inferioridade.

Se as escolas incluírem todos os alunos, a igualdade será respeitada e promovida como um valor na sociedade.

A análise deste estudo leva-nos a refletir que temos muito a percorrer no âmbito da inclusão.

Conclusões e Reflexões Finais

No presente trabalho, procurou-se refletir sobre uma situação real e importante da nossa realidade educativa.

O trabalho consistiu numa experiência de estudo que permitiu compreender um problema frequente e comum vivido por professores, alunos e comunidade escolar. Contudo não é possível generalizar ou produzir teoria sobre a questão estudada.

Analisando o trabalho desenvolvido constatamos que a limitação de tempo não permitiu uma abordagem do assunto tão alargada como desejaríamos. Uma outra condicionante desta investigação relaciona-se com a carga de subjetividade inerente a qualquer estudo que envolva a análise de conteúdo. A finalidade deste estudo foi refletir e compreender como se processa a integração de uma criança com Deficiência Mental na turma do ensino regular, tendo como ponto de partida a questão: Em que medida poderão os comportamentos dos alunos de uma turma do 1º ciclo contribuir para a inclusão e para o sucesso escolar de uma aluna com deficiência mental?

Para tentar dar resposta à questão equacionada, foram formulados alguns objetivos que foram atingidos, tais como, a identificação e compreensão dos motivos que levam à rejeição da aluna com NEE pela turma, o aprofundamento dos conhecimentos sobre a deficiência mental e as vantagens da integração de alunos com Deficiência Mental Moderada no ensino regular.

Dos dados obtidos e analisados, podemos confirmar que a Aluna R é rejeitada pela maioria dos colegas da turma em várias situações, sobretudo por comportamentos desajustados e pouco assertivos que são próprios da sua problemática e difíceis de compreender e aceitar por parte das outras crianças.

Por outro lado, para diminuir os comportamentos e atitudes de rejeição por parte dos alunos em relação à aluna com NEE e consecutivamente melhorar o seu processo de integração na turma, consideramos fundamental que, a

professora titular da turma e a professora da educação especial, elaborem um plano de intervenção que promova o relacionamento da Aluna R com os outros alunos, a criação de laços de amizade entre colegas e sensibilização dos alunos para o respeito e aceitação da diferença.

A nosso ver, o plano de intervenção junto da Aluna R, com necessidades educativas especiais, deve incidir:

- na área cognitiva – desenvolvimento percetivo, da linguagem, conceitos básicos, raciocínio e memória.
- na área afetiva – proporcionar a estabilidade emocional (relações pessoais abertas, autoestima, autocontrolo).
- na área social: melhorar a capacidade de relação social.
- Motivação e atitude positivas em relação à escola.

Quanto à metodologia, entendemos que a mesma se deve centrar:

- num ensino individualizado e diferenciado;
- numa adaptação do currículo à realidade individual e social do aluno;
- num processo de ensino-aprendizagem de tipo construtivo-interativo;
- no papel do professor como mediador;
- em centros de interesses e métodos de projetos como unidades de trabalho motivacional.

Em nossa opinião, concordando com várias propostas apresentadas por investigadores nesta área, para favorecer a integração da aluna R na turma será, também, necessário efetuar adaptações nos elementos pessoais:

1. “Relações professor- alunos:

- *Conhecer o sistema de comunicação dos alunos com NEE.*
- *Aproveitar situações espontâneas para estabelecer relações com os alunos.*
- *Ter atitudes positivas perante os alunos com NEE.*

2. Relações entre alunos:

- *Fazer grupos homo e heterogêneos.*
- *Fazer grupos com número diferente de elementos.*
- *Organizar estruturas de tipo cooperativo*

- *Fomentar a participação no grupo dos alunos com NEE através dos colegas com quem mantêm melhores relações.*
- *Intervir intencionalmente na formação dos grupos de alunos (formados consoante o tipo de tarefas, interesses, etc.).*

3. Relação entre o professor da classe e a restante equipa que o apoia:

- *Estabelecer as funções, papéis e tarefas de cada um nas diferentes situações de ensino/aprendizagem.*
- *Estabelecer coordenações básicas entre uns e outros.*
- *Programar conjuntamente as sessões.*
- *Realizar conjuntamente as avaliações.”* (Garrido, Gil & Manjón, in Bautista, 1997, p. 64).

A partir da metodologia do projeto, poderão ser desenvolvidas atividades que promovam e fomentem a integração da Aluna R no grupo turma. O tema a trabalhar poderá propiciar o trabalho de grupo e de pares, que será o ponto de partida para a integração da aluna nos grupos de trabalho que poderão ser rotativos de forma a permitir o trabalho e as relações interpessoais com todos os elementos da turma.

As histórias a trabalhar, no Plano Nacional de Leitura, também poderão ser selecionadas tendo em vista a temática da discriminação e a rejeição, de forma a sensibilizar os alunos para essa problemática.

A Aluna R apesar de ser diferente dos alunos da sua turma é merecedora das mesmas oportunidades.

Apesar das dificuldades de integração vividas por esta aluna, este estudo permitiu confirmar que a integração da aluna com DMM no ensino regular contribui para o seu desenvolvimento a nível cognitivo e social. Assim, numa escola que se pretende inclusiva, toda a criança deve ser respeitada e estimulada tendo em conta as suas capacidades.

Gostaríamos também de salientar que, em conversas informais, os pais dos alunos da turma tendem a referir-se à Aluna R e à sua família com algumas reservas, deixando transparecer que não lhes agrada que Aluna R se

relacione com os filhos, pois receiam que estes aprendam, com a aluna, vocabulário menos próprio. Constatamos, desta forma, que a rejeição da qual a Aluna R é alvo não se limita ao espaço da escola e da turma, mas também ao nível da comunidade em que a Aluna R está inserida.

Não podemos deixar de manifestar algumas inquietações e angústias, devido aos entraves que ainda persistem na nossa sociedade. Estes só serão abolidos se existir um esforço por parte de todos os responsáveis pela educação dos cidadãos do nosso país.

A mudança das nossas atitudes e da nossa prática pedagógica poderá contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e pluralista, onde todos desempenham o seu papel e são valorizados pelas suas diferenças, cabendo à escola o primeiro passo para inclusão.

A inclusão é um processo e, como tal, não se ensina, vive-se. A inclusão deve ser vivenciada na escola, dentro da sala de aula, assim como, na comunidade.

A escola inclusiva é um ideal a alcançar, pois ainda não é uma realidade presente nas nossas escolas, mas cabe-nos a nós professores, informar, esclarecer, orientar as pessoas para o que realmente significa a inclusão.

A Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI define também que a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão, de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors e al., 2006).

Bibliografia

- ADIR, J. (1988). *A Gestão Eficiente de uma Equipa*. Lisboa: Europa-América.
- ALBUQUERQUE, M. C. P. (2000). *A Criança com Deficiência Mental Ligeira*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- BANHETTI, A.P. et al. (2013). *Uma Reflexão sobre a Inclusão do Deficiente Mental na Escola Regular*. <http://comportar-ana.blogspot.pt/2013/07/uma-reflexao-sobre-inclusao-do.html> - acedido em 11/09/2013
- BASTIN, G. (1980). *As Técnicas Sociométricas*. (2ª edição). Lisboa: Moraes Editora.
- BAUTISTA, R. (coord.), (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- BILHIM, J. et al. (2011). *Manual de Metodologia das Ciências Sociais e Políticas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- BODGAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- CARMO, H. & FERREIRA, M. M., (1998). “*Métodos Quantitativos e Métodos Qualitativos*”, in *Metodologia da Investigação*. Guia para a auto-aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.
- CORNATON, M. (1979). *Grupos e Sociedade*. Lisboa: Editorial Vega.
- CORREIA, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora, Coleção Educação Especial.
- CORREIA, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. (2ª edição). Porto: Porto Editora, Coleção Necessidades Educativas Especiais.

CORREIA, L. M. (2010). *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. (2ª edição). Porto: Porto Editora, Coleção Educação Especial.

DECRETO - LEI n.º 3/2008, de 7 de Janeiro - define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. Revoga o Decreto-Lei n.º 319/91.

ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. (4ª edição). Porto: Porto Editora.

FACHADA, M.O. (2003). *Psicologia das Relações Interpessoais*. 2º Vol. (6ª edição). Amadora: Edições Rumo.

FARINHA, J. (2004). *Para um Estudo das Estruturas de Relacionamento Interpessoal em Contextos Educativos*. Faro: Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve.

FONSECA, V. (1989). *Educação Especial – Programa de estimulação precoce*. Lisboa: Editorial Notícias.

GRAFMEYER & Joseph (1979). *A escola de Chicago. Nascimento da ecologia urbana*. Paris: Edições do Campo Urbano.

HERBERT, M.L., GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

LIBERALESSO, P.B. & ZEIGELBOIM, B.S. (2012). *Inclusão de Crianças com Deficiência Mental na Escola Comum. Visão Crítica do Modelo Atual*.
<http://pauloliberalesso.wordpress.com/2012/05/06/308/>, acedido em 15/08/2013

MORATO, P.P. (1998). *Deficiência Mental e Aprendizagem*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

NIELSEN, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora, Coleção Educação Especial

Processo Individual da Aluna.

Projeto Curricular de Turma.

Projeto Educativo de Escola.

SILVA, M. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções de Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13.

STAKE, R. E. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Adaptado pela Conferência Mundial da UNESCO sobre necessidades educativas especiais. Lisboa: Edição do Instituto de Inovação Educacional.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (5ª edição). Lisboa: Gradiva.

YIN, R. (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Editora Bookman.

Anexos

Escola, Ano e Turma.....

Disciplina..... Professor..... Sala..... Piso.....

Tema..... N.º de Alunos..... Faltas.....

Data...../...../..... Hora..... Tempo Livre..... Observações.....

[illegible]

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Anexo 3 – Teste Sociométrico

Tu e os Outros

Nome _____

Responde às seguintes questões indicando o nome de dois colegas da turma.

1. Qual o colega que gostarias que se sentasse ao teu lado?

1º _____ 2º _____

1.1 Qual o colega que menos gostarias que se sentasse ao teu lado?

1º _____ 2º _____

1.2 Qual o colega que pensas que gostaria de se sentar ao teu lado?

1º _____ 2º _____

1.3 Quem achas que não gostaria de se sentar ao teu lado?

1º _____ 2º _____

2. Quem convidarias para entrar num jogo?

1º _____ 2º _____

2.1 Quem não convidarias para entrar num jogo?

1º _____ 2º _____

3. Quem convidarias para a tua festa de anos?

1º _____ 2º _____

3.1 Quem não convidarias para a tua festa de anos?

1º _____ 2º _____

Anexo 4 - Guião da Entrevista

Tema: A integração de uma criança com deficiência mental numa escola do 1º ciclo.

Objetivos Gerais:

- 1) Conhecer a opinião do entrevistado sobre a integração de uma aluna com deficiência mental numa turma do 1.º ciclo do ensino regular;
- 2) Identificar práticas que favoreçam a integração da aluna na turma de ensino regular;
- 3) Identificar e caracterizar as perceções do entrevistado sobre o relacionamento dos alunos da turma com a aluna com deficiência mental.

ESTRATÉGIA	- Semi-directiva; - Os blocos temáticos da entrevista encontram-se no guião ordenados logicamente, prosseguindo do mais geral para o mais específico e do menos para o mais centrado no entrevistado, a entrevista deve seguir a lógica de abordagem dos assuntos pelos entrevistados; - As temáticas inventariadas dentro de cada bloco e respetivas questões servem apenas de referência para o entrevistador, que não deverá indicar de modo concreto que aspetos focar ou referir e em que termos; - Levar o sujeito a explicitar e clarificar o mais possível os seus quadros de referência, pontes de vista, perspetiva, linguagem, termos e conceitos, à medida que for elaborando as respostas e desenvolvendo o discurso.
TÁTICA	- Começa-se sempre pela primeira questão do bloco C [questão estímulo], que é provável que solicite todas as temáticas; - Colocar a questão mais geral e depois ir pegando em aspetos de afirmações anteriores que eventualmente não tenham ficado muito claros para o entrevistador e que sejam passíveis de (re)conduzir o entrevistado para áreas temáticas ainda não suficientemente exploradas ou

	abordadas; - Algumas questões podem servir diferentes objetivos e diferentes blocos.
--	---

Blocos	Tópicos Gerais
Bloco A – Legitimação da entrevista	- Informar acerca do objectivo da entrevista e o contexto em que ela surge. - Valorizar o contributo do entrevistado. - Garantir a confidencialidade da fonte de informação e o anonimato das respostas e do discurso produzido.
Bloco B – Experiência profissional do entrevistado	- Recolher elementos sobre a experiência profissional dos entrevistados. - Aferir a sua formação para trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais.
Bloco C – Integração de crianças com NEE no ensino regular	- Perceber o que os entrevistados pensam sobre a integração das crianças com NEE no ensino regular. - Identificar os benefícios dessa integração.
Bloco D – Relação do entrevistado com a aluna R	- Perceber a relação entre a Aluna R e o entrevistado. - Compreender como está a decorrer o processo de integração da aluna em questão. - Recolher elementos que permitam verificar, na prática, se a Aluna R é rejeitada pelos colegas. - Perceber em que situações isso acontece. - Identificar os motivos dessa rejeição.
Bloco E – Integração da aluna R numa turma do ensino regular	- Identificar as vantagens da integração da Aluna R, numa turma do ensino regular. - Perceber como a integração pode melhorar o processo de ensino-aprendizagem da aluna em questão.
Bloco F – Validação da entrevista	- Validar a entrevista - Concluir a entrevista

Bloco A – Legitimação da entrevista e percepção do contributo do entrevistado para a realização do trabalho de investigação.

Objetivos Específicos	Tópicos Orientadores - questões	Observações
- Legitimar a entrevista: informar acerca do objetivo da entrevista e do contexto em que ela surge. - Motivar o entrevistado. - Valorizar o contributo do entrevistado. - Garantir a confidencialidade e o anonimato do discurso produzido.	- Dar a conhecer os objetivos do trabalho. - Informar sobre a importância do contributo do entrevistado na realização do trabalho de investigação, seus objetivos e metodologia, explicando que se pretende estudar o processo de integração de uma aluna com Deficiência Mental no 1º ciclo. - Utilização dos resultados. - Pedir a colaboração do entrevistado e salientar a importância do seu contributo no êxito do trabalho. - Garantir que será informado do resultado da investigação. - Assegurar o anonimato das informações prestadas.	- Salientar que se trata de um trabalho a decorrer no âmbito de um Mestrado em Educação Especial - Salientar que não existe qualquer propósito de julgar ou avaliar as práticas do entrevistado. - Assegurar que a confidencialidade e o anonimato estão garantidos pela omissão de nomes ou utilização de nomes fictícios. - Informar que terá acesso à transcrição da entrevista, antes da sua análise. No final do trabalho terá também notícias dos resultados.

- Registrar a entrevista. - Agradecer a disponibilidade	- Pedir autorização para que a entrevista seja registada em áudio. - Agradecer a disponibilidade.	- Agradecer antecipadamente a colaboração do entrevistado.
--	--	--

Bloco B – Recolher elementos sobre a experiência profissional dos entrevistados.

Objetivos Específicos	Tópicos Orientadores - questões	Observações
- Conhecer a experiência profissional dos entrevistados. - Perceber se os entrevistados possuem formação no âmbito da Educação Especial.	- Há quanto tempo trabalha como docente / assistente operacional? - Tem trabalhado / lidado com crianças com NEE? - Possui algum tipo de formação para trabalhar com este tipo de crianças?	- Saber ouvir e ir conduzindo a entrevista para os itens que se pretende ver abordados: - experiência profissional. - que tipo de formação possuem no âmbito da Educação Especial.

Bloco C – Que opinião têm os entrevistados sobre a integração das crianças com NEE no ensino regular.

Objetivos Específicos	Tópicos Orientadores - questões	Observações
- Perceber o que os entrevistados pensam sobre a integração das crianças com NEE no ensino regular. - Identificar se existem falhas ou necessidades nas escolas para promover a integração. - Enumerar as vantagens da integração das crianças com NEE.	- Concorda com a integração das crianças com NEE no ensino regular? - Sente falta de algum tipo de recurso para integrar melhor estas crianças? - Na sua opinião, quais as vantagens da integração destas crianças nas escolas do ensino regular?	Procurar que o entrevistado se pronuncie sobre a questão da integração das crianças com NEE e seus benefícios.

Bloco D – Como se tem processado a integração da Aluna R na escola do 1º ciclo.

Objetivos Específicos	Tópicos Orientadores - questões	Observações
- Saber como é a relação entre o entrevistado e a Aluna R. - Perceber como é a relação da Aluna R com os colegas da turma. - Identificar a existência ou não de comportamentos discriminatórios. - Identificar os motivos da rejeição.	- Como é a sua relação social com a Aluna R? - Há quanto tempo é professora ou convive com a aluna em questão? - Como percebe a relação dos outros alunos com a Aluna R, nomeadamente na sala de aula e/ou no recreio? - Alguma vez constatou algum tipo de rejeição por parte dos alunos da turma? - Se sim, por que motivos acha que o fazem?	Fazer com que o entrevistado se pronuncie sobre a sua relação com a aluna em estudo. - Quer a resposta seja positiva ou negativa, pedir para especificar referindo as razões da sua resposta.

Bloco E – Perceber quais as vantagens da integração para a Aluna R e como a integração pode influenciar o seu sucesso escolar.

Objetivos Específicos	Tópicos Orientadores - questões	Observações
- Identificar as vantagens da integração da Aluna R, no ensino regular. - Compreender como a integração pode melhorar o processo de ensino-aprendizagem da Aluna R.	- Quais as vantagens, para a Aluna R, em frequentar o ensino regular? - Em que medida a integração da Aluna R contribui para o seu sucesso escolar?	Ir conduzindo a conversa dentro do tema questionado.

Bloco F - *Validar a Entrevista*

Objetivos específicos	Tópicos orientadores - Questões	OBSERVAÇÕES
Recolher informação não prevista, ou não solicitada anteriormente, e que se afigure importante para o entrevistado. Averiguar acerca das suas reações à situação de entrevista. Recolher as sugestões do entrevistado acerca dos aspetos a incluir na entrevista. Avaliar a exaustividade da planificação (do guião) e da realização da entrevista. Concluir a entrevista.	Aspetos importantes não abordados e a referir. Reações [à entrevista, ao tipo de trabalho e ao entrevistador]. Sugestões Há ainda alguma coisa que queira acrescentar? Houve algum aspeto que não tenha sido abordado? O que achou da entrevista? E do trabalho que se lhe associa? Que sugestões faria? Que outras coisas acha que seria importante considerar?	No final, agradecer mais uma vez a participação e disponibilidade do entrevistado e valorizar o seu contributo.