

**GREI - Grupo de Estudos Interdisciplinares**  
Giordano Bruno

*Nora Almeida Cavaco*

**INTEGRAÇÃO OU INCLUSÃO?**  
Contributo para uma prática  
educativa inclusiva



***Cadernos do GREI n.º 17***

***JUNHO 2014***

**INTEGRAÇÃO OU INCLUSÃO?**

Contributo para uma prática  
educativa inclusiva

**ÍNDICE**

Introdução.....	3
1. As necessidades educativas especiais.....	4
2. Tipos de dificuldades.....	7
3. A educação especial: da segregação à inclusão .....	9
4. Adequações curriculares e apoios especializados.....	12
5. O enquadramento contextual e a resposta às necessidades especiais .....	15
Reflexões finais.....	18
Bibliografia.....	19

As escolas (...) são um organismo que funciona há centenas de anos, incluem todo um conjunto de funcionários, uma hierarquia, tomadas de posição, tradições, interesses pessoais e até dogmas. Todo este conjunto tem tendência a manter-se, a resistir lutando contra as mudanças, mesmo quando estas mudanças poderiam representar progressos.

**Alfred Binet in *Les idées modernes sur les enfants* (1909)**



**GREI - Grupo de Estudos Interdisciplinares**  
Giordano Bruno

## **FICHA TÉCNICA**

**Título:** Cadernos do GREI

**Edição de:** GREI - Grupo de Estudos Interdisciplinares  
Giordano Bruno

*Rua Vergílio Ferreira - n.º 11*  
*8005-546 FARO*

[grei.grupo@gmail.com](mailto:grei.grupo@gmail.com) [www.grei.pt](http://www.grei.pt)

**Capa:** adaptada por João Félix de “Jogos infantis” de Pieter Brueghel, O Velho

**Conselho Editorial:** Carlos Marques Simões (coordenador), Francisco Gil, Helena Ralha-Simões, Helena Sousa, Nora Almeida Cavaco, Rosanna Barros, Carla Fonseca Tomás e Nuno Murcho

**Data:** junho de 2014

**Publicação de difusão restrita**

*A ortografia adotada nos cadernos é da responsabilidade de cada autor(a).*

*A ortografia utilizada na capa, títulos, índice e resumo não segue o novo acordo ortográfico, segundo opção do coordenador editorial.*

A maioria dos erros que cometemos quando fazemos julgamentos sobre as crianças resulta de associarmos os nossos pensamentos e sentimentos às palavras que elas empregam com base no que nós dizemos, as quais, na maior parte dos casos, têm para elas um significado muito diferente daquele que nós lhes atribuímos.

**Janusz Korczak in *Jak kochac dziecko* (1929)**  
(trad. francesa: *Comment aimer un enfant*)

**Resumo:**

As necessidades educativas especiais continuam a ser uma realidade na nossa sociedade e nas nossas escolas a que nem sempre é dada a resposta mais adequada. É por isso importante refletir sobre a integração e a verdade de uma prática inclusiva, o que exige problematizar muitos tópicos incluindo a atuação dos profissionais que aí intervêm e das próprias famílias.

**Palavras-chave:** Necessidades educativas especiais; segregação; integração; inclusão

**INTRODUÇÃO**

O presente texto pretende dar um contributo para divulgar algumas ideias relativas ao modo de responder às necessidades educativas especiais e à sua respetiva evolução até à atualidade, procurando consciencializar para o facto de que muitas vezes se evocam atitudes e práticas das quais nos dizemos promotores sem as conseguirmos assumir cabalmente. Para atingir tal objetivo é preciso levar a cabo uma reflexão aprofundada sobre alguns dos tópicos mais relevantes, o que requer a transformação de saberes e atitudes sobre o que é a integração e a inclusão, presumindo-se que, assim, se poderá ajudar a distinguir o que deveria estar implicado na sua concretização e aplicação.

As conceções relativas a esta problemática sofreram, até ao momento presente, inúmeras mudanças que influenciam inevitavelmente as práticas educativas que são implementadas para lhes dar resposta; com efeito, ao longo do tempo, passaram por várias etapas, desde as iniciais atitudes segregativas que evoluíram até ao conceito de integração, dando finalmente lugar à noção de inclusão; esta última, a nível europeu, está consignada, por exemplo, nos pressupostos da Declaração de Salamanca, onde se preconiza um novo olhar, uma alteração essencial de atitudes e uma consciencialização de todos os envolvidos, no sentido de uma educação para todos.

Esta luta contínua – em que pais, famílias e docentes estão particularmente empenhados – para conseguir que as crianças com neces-

sidades educativas especiais, outrora distanciadas da sociedade e dos contextos educativos usuais, sejam agora encaradas como todas as outras, isto é, como constituindo parte integrante e efetiva das salas de aula, da escola e da sociedade, tem sido uma batalha constante. Contudo, os resultados obtidos são, muitas vezes algo insatisfatórios ou mesmo ilusórios, já que, infelizmente, a inclusão tem sido, de facto, mais física do que propriamente social.

Ao optar por abordar esta temática que permanece bastante atual, considere-se que ela, direta ou indiretamente, nos toca a todos como elementos facilitadores ou promotores de barreiras à igualdade de oportunidades, motivo que torna indispensável clarificar as noções de integração e de inclusão, que são conceitos diferentes mas extremamente importantes que devem caminhar juntos. Todavia, a sua eficácia depende de muitos intervenientes – pais, famílias, docentes do ensino regular ou especial e até dos próprios alunos – pois que, para conseguir uma efetiva educação para todos, há que implicar toda a comunidade educativa.

**1. AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

A designação necessidades educativas especiais (NEE) difundiu-se após ter sido mencionada em 1978 no relatório do comité constituído para reavaliar o atendimento aos deficientes em Inglaterra, apresentado ao parlamento por Mary Warnock. Este acontecimento abriu caminho para uma visão social e educativa menos estigmatizante, em comparação com a classificação tradicional das diversas deficiências – que veio substituir –, a qual era apoiada em critérios médicos, passando-se a partir daí a considerar que qualquer aluno poderá revelar problemas durante o seu percurso escolar.

Em Portugal este conceito surge já, no final dos anos oitenta, na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, de 14 de Outubro) referindo-se a necessidades educativas específicas associadas a deficiências físicas e mentais. Da sua aplicação surgiram novas metodologias e ser-

viços pedagógicos, assim como estratégias de adequação aos contextos educativos, os quais visavam proporcionar aos alunos com dificuldades um apropriado apoio ao longo da sua escolaridade, de modo a incentivar os seus pontos fortes e a minimizar eventuais obstáculos e barreiras à aprendizagem.

Sousa (1998) sublinha que, no nosso país, até à década de 1970, o sistema educativo não tinha preocupações em abranger as crianças que apresentassem algum tipo de dificuldade. Neste contexto, a Lei de Bases do Sistema Educativo representou um marco decisivo pois veio romper com uma situação em que existiam dois sistemas paralelos: um deles, o do ensino regular, dependente do Ministério da Educação, e o outro, o do ensino especial – vocacionado para atender os deficientes – que se encontrava sob a tutela da Segurança Social. Eram dois mundos separados, não obstante existirem, pontualmente, algumas tentativas tímidas de integração.

A abordagem desta realidade nas preocupações legislativas – mesmo se não surge ainda sob a designação de necessidades educativas especiais – é bem mais antiga, remontando já ao século XIX. Desde então até à atualidade passou-se por numerosas fases, nas quais há que assinalar as alterações significativas que foram sendo introduzidas nos anos sessenta e setenta, que vieram a culminar no Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, pelo qual a educação especial é atualmente regida.

Este Decreto-Lei equaciona a qualidade de ensino como sendo orientada para o sucesso de todos os alunos. Ora, para atingir este propósito é indispensável a criação efetiva de uma escola inclusiva que consagre e concretize princípios, valores e instrumentos fundamentais para a igualdade de oportunidades. Efetivamente, um sistema de educação norteado por objetivos inclusivos deve saber implementar estratégias diferenciadoras que atendam à diversidade de características das crianças e jovens, bem como às suas diferentes necessidades (Capucha, 2008).

Para ir ao encontro das necessidades humanas e da própria organização social que condicionam a organização e a gestão dos apoios educativos – que não estavam ainda contemplados no Decreto-Lei 319/91 – surgiu posteriormente o Despacho 105/97, de 1 de Julho, que introduziu medidas adicionais, no intuito de dar respostas aos alunos com NEE, no qual é defendida a importância da reestruturação das escolas e dos apoios educativos como um meio de responder a toda a comunidade escolar, em detrimento de uma ótica centrada no apoio individual à criança com dificuldades, o que contribuiu para reforçar o conceito de escola inclusiva.

Ulteriormente, o Decreto-Lei 3/2008 veio complementar o 319/91, precisando as condições de adequação do processo educativo às NEE dos alunos com limitações significativas ao nível da participação num ou vários domínios de vida, dadas certas alterações funcionais e estruturais de carácter permanente que ocasionam dificuldades continuadas a diversos níveis, designadamente da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento e/ou da participação social. Este instrumento legislativo vem ainda esclarecer e definir melhor quem são os destinatários da educação especial; considerando embora que todos os alunos têm necessidades educativas que devem ser encaradas e trabalhadas no quadro da gestão da diversidade, admite que têm de ser particularizados alguns casos que se revestem de contornos muito específicos e mais marcantes, tornando por isso indispensável a ativação de apoios especializados.

Um longo caminho foi já percorrido desde que a UNESCO promoveu em 1994 a sua conferência mundial sobre necessidades educativas especiais, em que participaram vários países e organizações internacionais – de que resultou a Declaração de Salamanca. Em conformidade com o então defendido, há que prosseguir a intencionalidade de promover um ensino para todos, em que quaisquer crianças e jovens tenham igual acesso às escolas regulares, numa perspetiva inclusiva e não só meramente integrativa ou seja assumindo que, efetivamente, de-

vem ser educados em conjunto, não se considerando que, para tal, seja suficiente existir a possibilidade de circularem e estarem fisicamente no mesmo espaço educativo.

Para conseguir uma inclusão efetiva, as escolas regulares têm que ir ao encontro das necessidades, interesses e motivações de todas as crianças e, tendo em conta as dificuldades especiais de algumas delas, devem conseguir ajustar-se progressivamente, num percurso contínuo e flexível, com um único propósito: tornar possível o sucesso educativo, quaisquer que sejam as competências individuais, assegurando a todos os alunos, sem exceção, a oportunidade de acesso aos objetivos da educação, admitindo a diferença como algo que faz parte dos indivíduos, o que obviamente não é possível sem envolver os docentes no quadro dos contextos e das comunidades educativas a que pertencem (Bautista, 1997).

## **2. TIPOS DE DIFICULDADES**

A adoção de uma nova terminologia não veio resolver todos os problemas pois nem todas as necessidades educativas são iguais, tendo diferentes níveis de gravidade que variam entre as ligeiras, cuja resposta vai envolver unicamente algumas adequações do currículo numa ou mais áreas académicas – como é o caso das dificuldades de leitura, na escrita ou no cálculo ou de outros problemas de pouca gravidade, de atrasos ou alterações pouco acentuadas no desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico ou socio-emocional – até às de maior gravidade que implicam redefinições curriculares mais generalizadas, assim como uma permanente avaliação dos efeitos que vão sendo produzidos. Todavia, quaisquer que sejam as necessidades especiais e a sua respetiva gravidade, para colmatar as suas previsíveis consequências são sempre efetuadas adaptações no currículo escolar – sejam elas parciais ou mais generalizadas –, que têm que ser delineadas de acordo com as características do aluno e que ser vistas como algo indissociável do seu desenvolvimento e do seu percurso escolar.

Assim, podemos afirmar que existe uma necessidade educativa especial quando a nível emocional, sensorial, intelectual, físico, social – ou no conjunto de todas ou de algumas destas áreas em simultâneo – se evidencia uma situação que, por interferir com a aprendizagem, implica adaptações curriculares específicas, de modo a tornar possível um adequado acesso à educação (Correia, 1997).

Por conseguinte, se se procurar dar uma melhor resposta às exigências diferenciadas exigidas por uma inclusão efetiva, é indispensável que as NEE englobem todas as crianças e jovens com aprendizagens atípicas – em resultado das quais não conseguem acompanhar o currículo normal ao mesmo ritmo que os seus pares da mesma idade – facto que implica recorrer a adequações curriculares.

Neste enquadramento, torna-se relevante referir que as N.E.E. são, por vezes, divididas em dois grupos, que são particularizados com base num critério central que assenta no facto de as suas dificuldades serem episódicas ou de carácter mais duradouro: as necessidades educativas permanentes e as temporárias, os quais coexistem na escola colocando problemas diversos. O primeiro requer habitualmente adaptações generalizadas do currículo, exigindo continuidade durante todo ou grande parte do percurso escolar, enquanto o último tende a envolver meios e estratégias mais pontuais e menos intensivas no sentido de ultrapassar obstáculos que se presume que serão mais facilmente superados.

Assim, a resposta às necessidades especiais de carácter temporário tendencialmente apenas exigirá alterações parciais do currículo escolar com adaptações às características individuais num determinado momento do desenvolvimento da criança; por conseguinte, os seus objetivos são similares aos definidos para as outras crianças, ou seja, “melhorar a cognição e capacidade de resolução de problemas enquanto sujeitos da aprendizagem” (Correia, 1997, p.53). De facto, tais alunos revelam apenas algumas fragilidades e incapacidades em determinadas fases do seu percurso escolar ou problemas ligeiros, ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico e socio-emocional, que dificultam a aprendizagem da leitura, da escrita ou do cálculo.

Quanto às N.E.E. de maior gravidade, elas tendem a ser de carácter permanente, decorrendo em geral de alterações significativas provocadas por problemas orgânicos, funcionais ou por défices socioculturais ou económicos acentuados; podemos encontrar alunos com problemas decorrentes das suas particularidades a nível intelectual (vários graus de deficiência mental ou, pelo contrário, de sobredotação), bem como dificuldades de aprendizagem, deficiência motora, perturbações do espectro do autismo com impacto significativo na linguagem e na interação social, perturbação emocional; estas N.E.E podem ainda surgir associadas a outros problemas inerentes às condições físicas, de desenvolvimento ou de saúde do sujeito (como por exemplo, SIDA, diabetes, asma, hemofilia, problemas cardiovasculares, cancro, epilepsia, etc.). Para além destas podem ainda ser englobadas neste grupo, entre outras, a multideficiência, os problemas motores mais graves, a deficiência visual e a auditiva.

Por último, é preciso sublinhar que, em qualquer dos casos – seja o carácter das necessidades temporário ou permanente – não bastam as boas intenções para que se possa considerar que estas crianças e jovens, a cujas particularidades se procura dar resposta, estão de facto incluídas numa escola para todos. Por isso, como refere Barroso (2003) é preciso evitar a todo o custo que a escola esteja a excluir incluindo, nomeadamente, avaliando se este importante objetivo está a ser realmente atingido pois, no seu entender, “(...) a inclusão de todos os alunos [numa] mesma ‘matriz’ pedagógica é responsável por muitos fenómenos de exclusão [tanto mais que] a escola massificou-se sem se democratizar, isto é, sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de acção necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos” (Barroso, 2003, p. 31).

### **3. A EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO**

Não se limitando a metas educacionais estritas, a educação especial tem por objetivo a inclusão social, o acesso à educação e ao suces-

so educativo, mediante o desenvolvimento da autonomia e da estabilidade emocional; visa também promover a igualdade de oportunidades, no sentido de assegurar quer a preparação para o prosseguimento de estudos quer uma adequada preparação para a vida profissional. Pretende-se, deste modo, criar condições para uma fácil transição da escola para o emprego, no caso dos jovens com necessidades especiais, sobretudo daqueles que apresentam problemas de carácter permanente.

Todavia, esta proposta tem ainda que ultrapassar certas condicionantes iniciais. De facto, antes de a escola funcionar como um serviço integrador e inclusivo que garante o sucesso dos alunos com algum tipo de deficiência, tinha como função ser um serviço segregador que os colocava em classes especiais, isto é, fora das classes regulares, de modo a que não perturbassem o ritmo de aprendizagem dos seus colegas ditos normais.

Este modo de proceder poderia ser comparado, por analogia, ao que era feito em épocas passadas, quando os deficientes eram mantidos separados da sociedade em hospitais, asilos ou em instituições construídas para o efeito. Efetivamente, na sequência da massificação do ensino conseqüentemente à Revolução Industrial, não eram reconhecidas as problemáticas de cada aluno e, mesmo nas classes regulares, as turmas eram encaradas de forma homogénea, não existindo estratégias diferenciadas e adequadas às eventuais dificuldades de uma dada criança (Jiménez, 1997).

Ainda na primeira metade do século XX, em Portugal, a atitude de segregação das crianças com algum tipo de limitação ou deficiência era uma realidade, ficando estas isoladas sem qualquer contacto com as outras ditas normais. Esta separação impedia-as de realizarem interações sociais que seriam extremamente benéficas para um desenvolvimento harmonioso e equilibrado, sendo com frequência alvo de preconceitos e vítimas de marginalização social, tanto mais que, em contraste com os seus pares, em geral não lhes era realmente assegurado o direito à educação. Todavia, várias instituições e tipos de resposta foram surgindo, as quais foram permitiram assumir certas responsabilidades

na educação destas crianças, constatando-se assim uma progressiva, embora lenta, evolução até à atualidade.

A partir da abertura que representou a integração escolar – mesmo que esta fosse sobretudo física nos seus princípios – novas tendências foram emergindo, alterando concepções e práticas. No entanto, como refere Bautista, a educação especial decorria então (1997, p. 9), “(...) pelas mesmas vias que a educação regular. A escola da discriminação deu lugar à escola da integração; a escola da homogeneidade deu lugar à escola da diversidade. O próprio conceito de dificuldades de aprendizagem mudou. Antes considerava-se que a causa das dificuldades de um aluno estava apenas dentro dele; hoje considera-se que a escola tem também parte da culpa, na medida em que não se adapta às necessidades dessa criança”.

Não obstante representar um enorme avanço em relação à segregação, a integração escolar considerava que as intencionalidades e metodologias não variavam na sala de aula; isto pressupõe que a criança com necessidades educativas especiais participava num modelo educativo único e geral que não contemplava as suas eventuais diferenças, nem se adaptava às suas características, não obstante os alunos partilharem agora espaços comuns, o que embora fundamental não é suficiente. Por conseguinte, muitas vezes colocadas a tempo inteiro em classes regulares, as crianças com dificuldades permaneciam aí totalmente desintegradas, porque a resposta às suas necessidades não estava prevista, o que lhes impedia um efetivo envolvimento nas tarefas escolares, continuando por isso a estar marginalizadas, apesar de agora isso acontecer dentro da própria sala, junto das outras crianças (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Em Portugal, quando as práticas segregativas deram lugar às experiências de integração, crianças e jovens com deficiência foram integrados no ensino regular, sendo mais tarde colocados no mesmo meio laboral das pessoas ditas normais, procurando-se que seguissem o seu percurso educativo tão normalmente quanto possível, mantendo-se nas

salas de aula de ensino regular com todos os outros colegas. Porém, esta opção implicou por parte dos professores um trabalho pedagógico personalizado, diferenciado, no sentido de dar resposta a todos os alunos, incluindo os que apresentavam NEE, respeitando as suas particularidades com um atendimento ajustado às suas características. Apesar do seu eventual carácter muitas vezes hesitante e limitativo, estas mudanças viriam a facilitar a emergência de tendências inclusivas (Rodrigues, 2001).

Na sequência desta evolução, um dos grandes objetivos que se propõe atualmente a educação especial é a inclusão educativa; todavia, passar desta intenção à prática não é uma tarefa fácil. Na verdade, a Declaração de Salamanca inventaria já algumas dificuldades com que nos poderemos defrontar, alertando nomeadamente que (1994, p.8): “o desenvolvimento de escolas inclusivas que ofereçam serviços a uma grande variedade de alunos (...) requer a articulação de uma política clara e forte de inclusão junto com provisão financeira adequada – um esforço eficaz de informação pública para combater o preconceito e criar atitudes informadas e positivas - um programa extensivo de orientação e treinamento profissional – e a provisão de serviços de apoio necessários”. Por outro lado, chama a atenção para alguns pré-requisitos indispensáveis para implementar uma escola inclusiva bem-sucedida, designadamente, “mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, assim como em muitos outros, (...): currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extra-curriculares.”

#### **4. ADEQUAÇÕES CURRICULARES E APOIOS ESPECIALIZADOS**

A partir da já referida conferência mundial sobre NEE – organizada pela UNESCO em 1994 – passou a estar na ordem do dia a prossecução de objetivos no sentido de uma educação abrangente, flexível, diferenciada, em que todos, sem exceção, tenham direitos iguais. Tal

ocorrência obrigou a repensar os sistemas educativos, os programas e as metodologias, assim como a reequacionar a situação das localidades em que as escolas não tinham instalações diferenciadas.

Neste enquadramento, deve-se considerar a importância de se conseguir responder a necessidades distintas e aos diversos ritmos de aprendizagem de cada criança, encontrando as respostas adequadas para que ela seja capaz de realizar individualmente o seu trabalho e, sobretudo, permitindo-lhe que seja escolarizada dentro de um grupo; de facto, só assim se assegurará, de facto, o direito à igualdade e o respeito pela diferença.

Para o conseguir, é fundamental que às crianças identificadas como tendo NEE sejam garantidas, diferentes formas de apoio pedagógico suplementar, as quais devem ser proporcionadas no contexto do currículo definido para o ensino regular, bem como programas de compensação educativa implementados no âmbito da escola, que, muitas vezes, implicam a participação de docentes especializados ou o recurso a apoios externos.

A este propósito, em Portugal, o Decreto-Lei 3/2008 veio explicitar a importância dos apoios especializados, referindo que estes “(...) visam responder às necessidades especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial”

Se incluir é criar não só oportunidades como o acesso a uma educação de qualidade – numa comunidade educativa que reconhece que os alunos, sem exceção, devem aprender juntos, valorizando a diversidade e a heterogeneidade – torna-se indispensável pensar nos recursos humanos e materiais necessários para que tudo isto seja real e

verdadeiramente consolidado. Para permitir esse processo de mudança, Capucha (2008, p.11) defende “(...) a definição de um conjunto de escolas de referência (...) onde residem os recursos humanos que permitirão à parceria formada com os serviços de saúde e de segurança social estabelecer os mecanismos que garantam universalidade na cobertura desta resposta, responsabilização institucional pela mesma, a construção de planos individuais tão precoces quanto possível e a melhoria dos processos de transição entre sistemas ao longo da vida da criança.”

Na verdade, garantir os apoios e os serviços técnicos específicos, é um fator primordial e decisivo quer para os alunos quer para as suas famílias e nada disto poderá acontecer se não existirem profissionais com formação especializada, a fim de que seja possível ativar todas as respostas previstas nos normativos em vigor, pois que estas crianças, dadas as suas necessidades diferentes, precisam muitas vezes de aprender mediante atividades que não fazem parte do currículo normal. Tais atividades serão essenciais para as preparar para uma vida estimulante, autónoma e tão integrada na sociedade quanto for possível, pois que, muitas vezes, são realizadas fora da sala de aula e do próprio contexto escolar.

As limitações físicas ou mentais das crianças com N.E.E. podem impossibilitar que a sua compreensão sobre o que é transmitido nas aulas ocorra da mesma forma e ao mesmo ritmo que nos restantes alunos, sendo por isso necessário que tenham acesso a um horário e currículo adaptado e que disponham de espaços para que realizem individualmente algumas tarefas, sem esquecer que é também fundamental que tenham oportunidade de participar em atividades comuns com os seus colegas.

Para concretizar a inclusão dos alunos com necessidades especiais é imprescindível que as escolas possam contar com recursos diversificados, serviços e apoios especializados que, em interligação uns com os outros, visem o seu bem-estar global que inclui o sucesso educativo.



Os docentes com formação em NEE podem ter vontade de mudar o mundo, mas sem recursos materiais, apoios especializados e outros recursos – que vão desde o transporte e à eliminação de barreiras físicas até à dificuldade de acesso aos psicólogos, aos terapeutas e, de um modo geral, aos serviços de saúde – será difícil o bom sucesso numa efetiva inclusão.

Na verdade, para passar das meras boas intenções a uma efetiva concretização da inclusão, é indispensável uma significativa reestruturação das nossas escolas; esta tem que envolver os responsáveis internos e externos – desde os gestores escolares até aos dos serviços locais, regionais e centrais –, implicando além disso que se inventariem e compreendam as reais necessidades e problemas, para, a partir daí, se poderem delinear planos de intervenção sustentáveis, legal e financeiramente, mobilizando todos os recursos e meios necessários para uma inclusão bem-sucedida.

No entanto é preciso também não esquecer que, não obstante seja considerado preferível que, sempre que possível, o aluno com NEE esteja inserido na classe/turma regular, esta situação deve ser sempre ponderada em função das suas características e dificuldades. Assim, cabe ao professor do ensino regular a responsabilidade de responder às necessidades dos alunos em risco, recorrendo a um conjunto de modificações ambientais e adaptações curriculares adequadas (Correia, 2008a, 2008b).

## **5. O ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL E A RESPOSTA ÀS NECESSIDADES ESPECIAIS**

Num horizonte inclusivo, a escola surge como um espaço de qualidade que faculta a todos os que nela estão integrados o equipamento necessário, assim como os espaços e os apoios educativos adequados, para ir ao encontro das reais necessidades individuais de

todos os alunos. Só desta forma será possível ocorrer o que mais se deseja, o desenvolvimento harmonioso e equilibrado de todas as crianças, junto dos seus pares e num ambiente e contexto educativo favoráveis, numa escola que procura responder de forma adequada a cada indivíduo, respeitando as suas dificuldades e diferenças (Costa 2003).

Uma tal escola, que exige aos docentes um grande empenhamento e uma contínua atualização dos conhecimentos, é uma escola aberta à sociedade que assume, entre as suas inúmeras responsabilidades e prioridades, a de facultar a todas as crianças – incluindo às com NEE – uma efetiva igualdade de oportunidades, procurando as respostas adequadas para que também elas alcancem o sucesso educativo.

Desde a Declaração de Salamanca (1994) que a escola inclusiva passou a ser uma meta a atingir verdadeiramente, constituindo-se como um lugar onde todos os alunos estão integrados e no qual, sempre que possível, aprendem juntos, independentemente das dificuldades ou das diferenças que possam apresentar. Ora, a legislação portuguesa procurou acompanhar este propósito, ajustando-se aos muitos fatores de mudança que têm vindo a emergir, tais como as alterações socio-culturais ocorridas nos últimos tempos, o alargamento da escolaridade obrigatória e a multiculturalidade omnipresente nas nossas escolas e o conseqüente questionamento sobre a adequação das atuais estruturas educativas no sentido de implementar a mudanças e ajustamentos do sistema educativo que deem resposta a estas novas realidades.

Nesta ótica, pode dizer-se que um permanente clima de mudança acompanha atualmente os profissionais da educação, sejam eles do ensino regular ou do ensino especial, exigindo que estes se disponham a alterar e a reajustar conscienciosamente as suas práticas e as suas intervenções, tendência essa a que não podem ficar indiferentes todos os outros intervenientes e protagonistas deste processo: alunos, pais, famílias. Mas é sobretudo aos docentes que são colocadas grandes exigências a que têm que saber dar resposta. Como refere Formosinho (2009, p. 178) “ser professor numa escola de massas hoje significa, an-

tes de tudo mais, procurar atualizar-se permanentemente, partilhando as experiências e reflexões com colegas, frequentando obrigatoriamente ações de formação contínua, frequentando eventualmente cursos de formação especializada, participando em encontros pedagógicos”.

Deve sublinhar-se ainda, por outro lado, que os alunos com qualquer tipo de NEE – seja qual for a sua respetiva gravidade – devem ter uma vida tão autónoma e integrada quanto possível em que lhe é assegurado o direito de fazer plenamente parte de um ambiente familiar e de uma comunidade, de modo a poderem usufruir de atividades diversas como as que são dinamizadas nos tempos livres, em termos de ocupação laboral e ao nível do convívio social. É, por isso, imprescindível que possam fazer parte de um grupo, frequentando os mesmos espaços, sem discriminações, na localidade e na rua onde vivem. Isto ajudará não só as outras crianças, como os adolescentes e os adultos, seus vizinhos e familiares, a tomar contato e a aprender a conviver com a diferença, aprendendo a encará-la sem preconceitos.

De facto, é através do contacto – das relações interpessoais – que construímos as nossas competências sociais, assim como a nossa hierarquia de valores, e que aprendemos quais são as nossas prioridades e o que realmente tem significado nas nossas vidas. É estabelecendo relações e interagindo que nos familiarizamos com os outros e que aprendemos com essas experiências sociais, partilhando as vivências e extraíndo conhecimento a partir delas.

Também as famílias – como principais interessadas pelo desenvolvimento global e harmonioso das suas crianças, quaisquer que sejam as suas particularidades – têm de estar atentas às respostas educativas existentes, devendo atualizar-se e questionar-se sobre as práticas educativas que vão sendo desenvolvidas, de modo a procurar a melhor educação para os seus filhos e a lutar pelo seu direito à inclusão. Para o conseguir, é importante que os pais conheçam as escolas e que façam parte integrante de todo este processo, em parceria e em colaboração com os professores, os outros alunos e todos aqueles que intervêm na

educação das crianças com NEE, tomando conhecimento do que realmente é aprender numa escola inclusiva onde reine o respeito pela individualidade de cada um e pelas suas diferenças.

Como se de um longo caminho se tratasse, os professores, os pais, a comunidade educativa não devem desviar-se do no seu foco de interesse prioritário que é o de proporcionar uma educação de qualidade e acessível a todos aqueles que dessa comunidade fazem parte, quer apresentem ou não quaisquer necessidades especiais. Isto é inclusão.

## **REFLEXÕES FINAIS**

Passámos de uma conceção de escola dominada pela segregação ou pela exclusão para uma visão que defendia uma escola para todos, onde todos teriam o seu lugar e uma oportunidade de aprender, mesmo que de modo alternativo. Mas integrar uma criança com NEE não é ainda incluir, pois o modelo inclusivo pressupõe a inserção da criança diferente assumindo plenamente a sua heterogeneidade, a nível físico, social ou académico, proporcionando um ensino diferenciado mas enriquecedor a todos os envolvidos.

Seja qual for a gravidade da sua problemática, pretende-se que a criança com NEE participe o mais ativamente possível na vida escolar e na comunidade a que pertence, numa escola para todos. Com efeito, as práticas inclusivas visam o oposto de tudo o que exclui, desde comportamentos a atitudes segregativas, apostando na igualdade de todos numa escola física e humanamente preparada para assegurar uma prática de qualidade, em que todos aprendam, sempre que possível em conjunto, independentemente das suas dificuldades e diferenças.

Todavia, a prática da inclusão não é ainda uma realidade pois exige mais do que a modificação de comportamentos, envolvendo sobretudo a consciencialização e a mudança de atitudes. Implica aceitar e apoiar a criança num lugar onde a diversidade é valorizada, em que os

professores asseguram o respeito mútuo, a entreaajuda, a aprendizagem cooperativa, encorajando todos a fazer parte da comunidade educativa. Ora, não basta para isso que a criança com NEE esteja dentro da mesma sala que os seus colegas, ditos normais, se não se valoriza a igualdade de direitos e oportunidades e se não se aceita integral e incondicionalmente as diferenças de todos.

Talvez ainda não estejamos aptos para intervir numa forma inclusiva nas nossas escolas – não obstante as boas intenções e a legislação existente – pois praticamos muitas vezes uma intervenção incoerente e contraditória face ao que defendemos, marcada pelas discrepâncias entre o que dizemos e o que fazemos realmente. Na verdade, não é suficiente integrar a criança com NEE junto das outras, falhando a inclusão se ela não fizer parte da escola no seu todo e se não for encarada com respeito, sem preconceitos nem medos da sua diferença, o que exige um trabalho conjunto árduo e envolve alterações na gestão escolar, nas práticas e nas políticas educativas.

Por tudo isto a reflexão sobre este tema é ainda infelizmente tão pertinente tanto mais que, no nosso tempo se assiste, na generalidade dos países desenvolvidos, a uma rápida adoção do que Rodrigues (2003) designa como uma retórica inclusivista insuficiente para erradicar a exclusão – quer esta se focalize a nível social ou individual. De facto, não basta uma inclusão de fachada dos discursos se as práticas e as estratégias a ela conducentes não se alicerçarem em valores de sustentabilidade e de qualidade, preconizando a participação e a autonomia para todos os seus alunos quer estes apresentem ou não necessidades educativas especiais.

## BIBLIOGRAFIA

Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (org.). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 103-116). Porto: Porto Editora.

Barroso, J. (2003). Factores organizacionais da exclusão escolar: a inclusão exclusiva. In D. Rodrigues (org.). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 25-36). Porto: Porto Editora.

Bautista, R. (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Capucha, L. (2008). *Educação especial – Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação.

Cavaco, N. (2010). *O profissional e a educação especial, uma abordagem sobre o autismo*. Lisboa: Editorial Novembro.

César, M. & Ferreira, W. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (org.). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.

Correia, M.L. (1991). *Dificuldades de aprendizagem contributos para a clarificação de conceitos*. Lisboa: Associação dos Psicólogos Portugueses.

Correia, M.L. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, J.A. (2003). A construção político-cognitiva da exclusão escolar no campo educativo. In D. Rodrigues (org.). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 37-55). Porto: Porto Editora.

Correia, M.L. (2008a). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Correia, M.L. (2008b). *Educação especial e inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.

Costa, A.M.B. da (2003). *Uma escola para todos. Caminhos percorridos e a percorrer*. Consultado em 1 de janeiro de 2014 em [www.malhaatlantica.pt/ecae-cm/AnaMaria.htm](http://www.malhaatlantica.pt/ecae-cm/AnaMaria.htm).

Couvaneiro, C.S. & Reis, M.A. (2007). *Avaliar / refletir / melhorar. Coleção: Estudos e Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Delors, J. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.

Ferreira, M. (2007). *Educação regular, educação especial – Uma história de separação*. Porto: Edições Afrontamento.

Formosinho, J. (coord.) (2009). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.

Guenther, Z. (2000). *Desenvolver capacidades e talentos – um conceito de inclusão*. Brasil: Editora Vozes.

- Jiménez, B.R. (1979). *Necessidades educativas especiais* (pp.21-35). Lisboa: Dinalivro.
- Pereira, F. (coord.) (2008). *Educação especial – Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2002). *Avaliação das aprendizagens, das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva: as boas e as más notícias. In D. Rodrigues (org.). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.
- Simões, C.M. & Ralha-Simões, H. (1999). *Contextos de desenvolvimento e teorias psicológicas*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, L. (1998). *Crianças (con)fundidas entre a escola e a família: uma perspectiva sistémica para alunos com necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Sprinthall, N.A. & Sprinthall, R.C. (1993). *Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentista*, 5.ª edição. Lisboa: McGraw Hill.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas*. Lisboa: UNESCO.

\*\*

- Decreto-Lei 319/91. *Diário da República 1ª série – Nº 193*. Lisboa: INCM.
- Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro. *Diário da República 1ª série – Nº 4*. Lisboa: INCM.
- Despacho conjunto nº 105/97, de 1 de Julho. *Diário da República 2ª série – Nº 149*. Lisboa: INCM.
- Lei nº 46/86, de 14 de Outubro. *Diário da República 1ª série – Nº 237*. Lisboa: INCM.

## A AUTORA

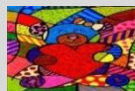
**Nora Almeida Cavaco** – Licenciada em educação de infância e mestre em psicologia da educação na especialidade de necessidades educativas especiais, pela Universidade do Algarve; doutorada em educação infantil e familiar: intervenção e desenvolvimento psicopedagógico, pela Universidade de Málaga, e pós-graduada em neuro-psicologia e demências, pela Universidade de Barcelona. É membro do grupo de investigação SICA internacional na Universidade de Huelva, onde realiza atualmente o pós-doutoramento. Desde 2006, é docente universitária nas áreas da educação especial, saúde e psicologia, tendo exercido os cargos de diretora dos cursos de licenciatura em psicologia e de mestrado em educação especial e em psicologia da educação no Instituto Superior D. Afonso III (INUAF). Pertence ao comité científico da revista internacional CESUCA do Rio Grande do Sul (Brasil) e ao conselho editorial dos Cadernos do GREI – Grupo de Estudos Interdisciplinares.

## Cadernos publicados

n.º 9

**Helena Sousa**

FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: contributo para a ativação do desenvolvimento psicológico



n.º 10

**Maria Helena Martins**

RESILIÊNCIA FAMILIAR: revisão teórica, conceitos emergentes e principais desafios



n.º 11

**Ana Tomé**

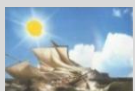
CONHECER E PREVENIR DOENÇAS CARDIOVASCULARES: fatores de risco e planeamento dos cuidados de saúde



n.º 12

**Ida Lemos**

CRISE OU BONANÇA? Perspetivas clínicas sobre o desenvolvimento na adolescência



n.º 13

**António Duarte**

SAÚDE, SUPORTE SOCIAL E BIOÉTICA: percepção dos idosos sobre a qualidade de vida



n.º 14

**Nuno Murcho**

SAÚDE MENTAL COMUNITÁRIA: uma perspetiva de integração nos cuidados de saúde primários



n.º 15

**Carla Fonseca Tomás**

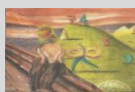
A ESCURIDÃO ENTRE AS ESTRELAS: vinculação a Deus, relação com o divino e espiritualidade



n.º 16

**Carlos Marques Simões**

A ECONOMIA DO MEDO: uma reflexão sociopsicológica sobre as origens da crise portuguesa



## Cadernos do GREI

n.º 17

**Nora Almeida Cavaco**

INTEGRAÇÃO OU INCLUSÃO? Contributo para uma prática educativa inclusiva



### A publicar:

**Helena Ralha-Simões**

RESILIÊNCIA E PROFISSIONALIDADE: a competência do professor enquanto contributo para uma nova perspetiva



**Carla Fonseca Tomás**

RELAÇÕES QUE CURAM: a evolução espiritual como fator de saúde e bem-estar psicológico



**GREI - Grupo de Estudos Interdisciplinares**

*Giordano Bruno*

**Cadernos do GREI n.º 17 – Junho 2014**



**GREI - Grupo de Estudos Interdisciplinares**

*Giordano Bruno*