

Universidade da Beira Interior



Departamento de Psicologia e Educação

**RECONHECIMENTO DAS DIFERENÇAS:
ANÁLISE DAS INTERACÇÕES SOCIAIS ENTRE PARES**

ANTÓNIO JOSÉ LINES GOMES PRIMO

Dissertação de 2º Ciclo apresentada à Universidade da Beira Interior conducente ao grau de

Mestre em Supervisão Pedagógica

**Covilhã
2009**

Universidade da Beira Interior



Departamento de Psicologia e Educação

RECONHECIMENTO DAS DIFERENÇAS: ANÁLISE DAS INTERACÇÕES SOCIAIS ENTRE PARES

ANTÓNIO JOSÉ LINES GOMES PRIMO

Dissertação de 2º Ciclo de estudos, realizada sob a orientação da Professora Doutora Catarina Almeida Tomás, apresentada à Universidade da Beira Interior, conducente ao grau de Mestre na especialidade de Supervisão Pedagógica, registada na DGES sob o número 6248.

**Covilhã
2009**

Agradecimentos

Sendo este trabalho de carácter individual, não seria possível a sua concretização sem a ajuda de várias pessoas que me acompanharam e apoiaram ao longo da elaboração do mesmo.

Em primeiro lugar gostaria de expressar o meu profundo agradecimento à Prof. Doutora Catarina Almeida Tomás pela forma como abraçou e orientou esta tese desde o primeiro momento, pelo seu empenho e disponibilidade, pela exigência e rigor científico que sempre demonstrou.

Um especial agradecimento às professoras e técnicas das unidades de apoio especializado às crianças surdas e com deficiência mental da escola EB 2,3 de S. Miguel: Ausenda, Eduarda, Amélia, Fidélia e Salete; às intérpretes, Isabel e Taís, pela sua amabilidade e disponibilidade constante; à formadora de Língua Gestual Portuguesa, Sofia, pela cedência de material de apoio na área da deficiência auditiva.

Ao Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas de S. Miguel, pela forma como me acolheram no espaço escolar e a todos os professores que confiaram neste trabalho e abriram as portas da sala de aula para poder observar o comportamento dos alunos, especialmente ao Prof. Carlos e Prof. Norberto pela amizade e disponibilidade que demonstraram.

Da mesma forma expresso um profundo agradecimento a todos os meus amigos e colegas que me ajudaram directa ou indirectamente na realização deste trabalho, contribuindo com algumas ideias e partilha de saberes sobre o tema em questão.

À Lurdes, minha esposa, e à Inês, minha filha, agradeço o carinho, o amor e a compreensão por tantos e tantos momentos ausente nas suas vidas, a quem dedico em especial esta tese.

Por fim, resta agradecer a todas as crianças que participaram nesta investigação e deram o seu contributo na recolha e registo de dados.

A todos o meu bem-haja.

Resumo

Este projecto de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica faz uma reflexão sociológica sobre as questões da igualdade e da diferença, nomeadamente sobre as questões associadas à deficiência mental e auditiva.

O principal objectivo deste trabalho é escutar a voz das crianças, observar as interacções sociais ocorridas dentro e fora da sala de aula, no sentido de as interpretar no contexto de uma escola inclusiva, partindo da caracterização das culturas infantis.

A investigação na área da sociologia da infância tem-se pautado pela pouca atenção dedicada a este fenómeno social, a inclusão de crianças com deficiência no ensino regular, numa perspectiva que coloca as crianças como principais actores sociais.

Iniciamos este trabalho com algumas interrogações: como é desenvolvido o processo de inclusão social das crianças portadoras de deficiência em escolas do ensino regular na perspectiva dos seus pares? Que tipo de relações sociais se desenvolvem entre as crianças quando algumas são portadores de deficiência no espaço escolar? Que estratégias desenvolve a escola para promover a inclusão de crianças com deficiência, enquanto instituição responsável pela aplicação das políticas inclusivas?

O trabalho de campo com crianças foi desenvolvido em contexto escolar público, de Novembro de 2008 a Março de 2009. Após uma análise cuidada aos dados obtidos permitiu-nos dar uma visão, *do tipo aproximativo*, que as relações sociais estabelecidas entre crianças com e sem deficiência mental e/ou com deficiência auditiva são bastante heterogéneas, assim como as relações sociais proporcionadas pelo trabalho cooperativo dentro e fora da sala de aula contribuem, sem dúvida, para a inclusão social de crianças com deficiência em escolas do ensino regular e, por conseguinte, para o reconhecimento das diferenças.

Abstract

This research project developed under the Master in Educational Supervision is a sociological analysis on the issues of equality and difference, particularly on issues associated with mental retardation and hearing.

The main objective of this work is to listen to the voice of children, observing the social interactions occurring within and outside the classroom, to interpret in the context of an inclusive school, based on the characterization of children's cultures.

Research in the sociology of childhood has been guided by the little attention paid to this phenomenon social inclusion of children with disabilities in regular education, a perspective that places the children as major stakeholders.

We began this work with some questions: how developed is the process of social inclusion of children with disabilities in regular education schools in view of their peers? What kind of social relations are developed between children where some are people with disabilities in school? That the school develops strategies to promote inclusion of children with disabilities, as an institution responsible for implementation of inclusive policies?

The fieldwork was conducted with children in public school context, November 2008 to March 2009. After a careful analysis of data obtained allowed us to give an overview of the approximate kind, that the social relationships between children with and without mental retardation and / or hearing impairment are very heterogeneous, and social relations offered by the cooperative work within and outside the classroom contribute undoubtedly for social inclusion of children with disabilities in regular education schools and, therefore, for the recognition of the differences.

Léxico de siglas

AAMR – American Association on Mental Retardation

CDC – Convenção dos Direitos da Criança

CERCI – Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade

CRIN – Child Rights Information Network

CRPD – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

DM – Deficiência Mental

EE – Ensino Especial

EVT – Educação Visual e Tecnológica

FEEI – Fórum de Estudos de Educação Inclusiva

LGP – Língua Gestual Portuguesa

NEE – Necessidades Educativas Especiais

TVI – Televisão Independente

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Índice Geral

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Léxico de siglas	v
Índice Geral	vi
Índice de Figuras	viii
Índice de Quadros.....	viii
Índice de Anexos	viii
Introdução	1
Capítulo I - Ensaio sobre a infância e a deficiência.....	8
1. As crianças com deficiência mental e auditiva.....	8
1.1 Especificidades da deficiência mental.....	8
1.2. Especificidades da deficiência auditiva.....	9
1.3 Uma visão hegemónica sobre a deficiência. O “velho - novo” paradigma médico – terapêutico	11
Capítulo II - A emergência de um novo paradigma	13
2.1 Reconhecimento das diferenças.....	13
2.2 (Des) construindo conceitos: diferença, deficiência e diversidade.....	15
2.3 Igualdades e diferenças. Direito à igualdade ou direito à diferença?	19
2.4 Educação e Diferença: o movimento da escola inclusiva.....	21
2.5 Políticas (quase) includentes no contexto educativo português	25
2.6 A Inclusão como utopia realizável (ou a inclusão excludente)	30
Capítulo III - Cidadania e Participação Social: Direitos da Criança com Deficiência.....	34
3.1 Direitos da criança: O direito a “ser diferente”	34
3.2 A criança diferente, excluída socialmente?	38
3.3 As crianças com deficiência como actores sociais	40

Capítulo IV - Fundamentação das opções metodológicas	42
4.1 Uma investigação qualitativa de inspiração etnográfica	42
4.1.1 Técnicas e procedimentos na recolha de informação	44
4.2 A entrada no campo de pesquisa	47
4.3 Análise de conteúdo.....	49
4.4. Obstáculos e limites.....	51
Capítulo V - Contexto da investigação	53
5.1 Caracterização dos espaços	53
5.1.1 Escola de referência para educação bilingue de alunos surdos	54
5.1.2 Unidade de apoio especializado para crianças com deficiência mental	56
5.2 Caracterização das crianças	58
Capítulo VI - Análise das relações sociais entre pares em contexto escolar	61
6. Interculturalidade e diversidade: aprender a reconhecer a diferença	61
6.1 Aprendizagem cooperativa promotora de relações e interações sociais.....	64
6.2 Cooperação e formação de atitudes face à diferença.....	68
6.3 Relações de poder e de afectividade: marcas que demarcam o relacionamento interpessoal em contexto escolar	71
6.4 Cultura da comunidade surda: Retrato de uma relação social diferente.....	76
6.5 Bilinguismo e inclusão. Uma forma de aproximação e relacionamento entre os dois mundos	79
6.6 Um currículo contra hegemónico na educação dos surdos.....	81
Conclusão	85
Referências bibliográficas	90
Anexos.....	99

Índice de Figuras

Figura 1- Ajuda prestada à Alice, criança com DM, numa aula de Educação Física.....	62
Figura 2 - Apresentação de trabalho do grupo do Joca, criança com DM.	65
Figura 3 - Ajuda prestada ao Nuno, criança com DM, num trabalho individual	67
Figura 4 - Ajuda prestada ao Dinis, criança com DM, numa aula de EVT.....	73
Figura 5 - Grupo de crianças surdas na sala de apoio a conversar em Língua Gestual.....	80

Índice de Quadros

Quadro 1 - Fases inerentes ao processo de referenciação e avaliação.....	29
Quadro 2 - Categorização	51
Quadro 3 - Número de crianças surdas distribuídas por anos de escolaridade.....	54
Quadro 4 - Número de Técnicos afectos à Unidade de Apoio às crianças surdas	55
Quadro 5 - Número de crianças com deficiência mental distribuídas por ano de escolaridade.....	56
Quadro 6 - Número de docentes e técnicos afectos à Unidade de Apoio Especializado às crianças com deficiência mental.....	58
Quadro 7 - Caracterização das crianças com deficiência mental	59
Quadro 8 - Caracterização das crianças da Unidade de Apoio aos surdos.....	60

Índice de Anexos

Anexo I – Pedido de autorização ao Presidente do Conselho Executivo.....	99
Anexo II – Protocolo de Consentimento Informado	100
Anexo III – Protocolo de Consentimento Informado	101

Introdução

Este trabalho de investigação pretende *escutar* a voz das crianças sobre as questões da igualdade e da diferença, observando as interacções sociais ocorridas dentro e fora da sala de aula, no sentido de as *interpretar* segundo uma abordagem sociológica de reconhecimento das diferenças, partindo da caracterização das culturas infantis.

De acordo com Grwartz e Cribb (2002 *cit in* Araújo e Pereira, 2005) as questões de reconhecimento não podem ser delegadas apenas no Estado. A própria sociedade deve também desenvolver esforços no sentido de promover as competências necessárias de forma a conviver com a diferença e, conseqüentemente, a reconhece-la. Na perspectiva dos autores, a escola é um espaço privilegiado para desenvolver atitudes e comportamentos includentes. Por conseguinte, são vários os desafios teóricos, metodológicos e éticos que se colocam neste trabalho de investigação na medida em que se reconhece que as interacções, no plano formal e informal, entre alunos com e sem deficiência é um meio insubstituível de “normalização dos comportamentos” numa escola que Correia (2008) denomina contemporânea. De acordo com o autor, este envolvimento normalizante é uma oportunidade única para a construção de laços de vinculação, de relações afectivas, de relacionamentos sociais que podem funcionar como suporte emocional e social, mecanismos extraordinariamente importantes para o desenvolvimento de crianças com deficiência que são os actores neste trabalho de investigação.

Deve reconhecer-se que não se tem valorizado suficientemente o papel que as redes de suporte social podem exercer junto deste grupo social. De igual forma, a escola tem desvalorizado a importância e a força dos mecanismos interactivos e comunicativos criança - criança, bem como o papel do grupo e das interacções sociais como factores importantes na construção, na normalização e na regulação dos comportamentos e das aprendizagens. É neste contexto que assume toda a importância a aprendizagem activa e o trabalho cooperativo como principal estratégia para promover o relacionamento interpessoal de que iremos abordar ao longo deste trabalho, indispensável à emergência de uma escola inclusiva.

A inclusão tem sido um dos objectivos centrais da política social dos estados europeus. A *diferença* foi o objecto preferencial dessas políticas (Stoer e Magalhães, 2005). Razões de ordem filosófica, ética e sociológica, razões que se prendem com o mais elementar respeito pelos direitos humanos, com o reconhecimento e aceitação da *diferença* fundamentam e justificam a implementação de políticas educativas includentes. Por conseguinte, as tendências actuais, em matéria de princípios, políticas e práticas educativas vão no sentido da

promoção da “escola para todos” (Correia, 2008). A escola inclusiva surge, assim, como uma estrutura educativa de suporte social que recebe e se ajusta a todos os alunos independentemente das suas condições físicas, sociais, étnicas, religiosas, ou outras, que reconhecem as diferenças, que apoia as aprendizagens, promovendo uma educação diferenciada que responda às necessidades individuais e do grupo deixando assim de ser uma escola segregadora e excludente.

É este o grande desafio que actualmente se coloca à escola, desafio expresso no *Pacto Educativo para o Futuro*: “a finalidade essencial do processo educativo é o desenvolvimento e a formação global de todos, em condições de igualdade de oportunidades, no respeito pela diferença e autonomia de cada um. A formação global é pessoal, cívica, científica, cultural, técnica e prática” (Benavente, 2004, p. 34).

Formulação do problema

Este trabalho de investigação tem como principal objectivo analisar as interacções sociais entre crianças, em contexto escolar, sobre as questões da igualdade e da diferença, nomeadamente questões associadas à deficiência mental e auditiva, a partir de uma perspectiva interdisciplinar: da Educação, da Sociologia e da Psicologia Social.

A crescente preocupação com a inclusão social de crianças com deficiência em escolas do ensino regular foi o ponto de partida para a realização deste trabalho. Desde há algum tempo, momento em que iniciei funções docentes numa Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados (CERCI), que esta questão ganhou importância, na medida em que é comum observarmos comportamentos e atitudes discriminatórias relativamente e entre crianças com deficiência em escolas do ensino regular, razão pela qual se justifica o encaminhamento para as escolas do ensino especial.

Deste modo, e face à recente legislação sobre ensino especial, emanada do Ministério da Educação, nomeadamente através do Decreto - Lei 3/2008, a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no sistema regular de ensino constitui um desafio educativo cada vez mais actual, porque a tendência em matéria de princípios e práticas educativas vão no sentido (pelo menos do ponto de vista dos discursos) da promoção da escola para todos, entendida a escola como uma estrutura educativa de suporte social que deve integrar todos os alunos, independentemente das suas condições físicas, sociais, éticas, religiosas, linguísticas, que promova processos de ensino-aprendizagem integradores e promova o reconhecimento das diferenças (Justo, 1997; Stoer & Magalhães, 2005).

Segundo Correia (2003), assiste-se a um movimento humanista e social, que pretende que o aluno com NEE, seja qual for a severidade da sua problemática, participe em todos os aspectos da vida escolar. Contudo, “o certo porém, é que existe um enorme fosso entre o que está escrito ou legislado e o que realmente acontece no dia-a-dia escolar” (Santos, 2008, p. 10), ou seja, há um hiato entre as políticas e as práticas educativas, especialmente quando assistimos ao processo de exclusão do “Outro”, tido como diferente e, por isso subalterno, sobre o qual se construíram e continuam a construir as mais diversas representações muitas vezes estereotipadas e excludentes (França & Monteiro, 2004;Vala & Lima, 2003 *cit in* Santos, 2008). Isto não significa que não se tenham desenvolvido esforços no sentido de eliminar barreiras, quer por iniciativas individuais quer por iniciativas legislativas e colectivas, como por exemplo, pela acção de movimentos sociais e organizações não governamentais, reivindicando a diferença, através da *emancipação* ou da *rebelião* (Stoer & Magalhães, 2005) ou da *inversão do estigma* (Wieviorka, 2002).

Neste sentido, os desafios lançados pela Declaração de Salamanca (1994), especialmente no que se refere à construção de uma escola inclusiva, exigem que se proceda a uma reconfiguração do conceito *diferença*, abrindo espaço a uma escola de qualidade para todos, onde cada um possa encontrar estímulo e condições para o desenvolvimento do seu potencial (Santos, 2008).

Estamos, portanto, face a um fenómeno social, o da inclusão social de crianças com deficiência no ensino regular, lento e complexo, que nem sempre é orientado de forma eficaz, contribuindo, pelo contrário, para aumentar as desigualdades e as diferenças (Correia, 2003).

São estas questões que me preocupam, como docente de educação especial e como investigador, e desta forma pretendo compreender como se poderá inverter e/ou tentar superar todo este processo, na tentativa de poder contribuir para processos de inclusão social com alunos com deficiência, num tempo em que a Educação Especial está a ser considerada como parte integrante da Educação Regular. É importante que estas crianças estejam incluídas em turmas do ensino regular, pois a forma como se relacionam com as outras crianças é fundamental para que todo o processo de inclusão social se inicie o mais cedo possível, intervindo precocemente na prevenção de atitudes excludentes.

É esta a nova filosofia educativa, aquela que reconhece (pelo menos no plano legal e simbólico) as diferenças individuais, assente no pressuposto de que, todas as crianças em idade escolar têm o direito à educação. Cabe à escola um papel fundamental, como instituição promotora de inclusão social, providenciar e proporcionar meios para que todas as crianças alcancem o pleno desenvolvimento de todas as suas potencialidades através de actividades

realizadas em conjunto, possibilitando formas de interacção com os outros, o que facilita a sua inserção no meio educativo e social.

Questões de partida

O interesse por este tema surge a partir da minha experiência profissional, mas também porque se trata de um tema pertinente do ponto de vista da supervisão pedagógica: questionar até que ponto as políticas includentes estão a ser aplicadas com êxito no processo ensino - aprendizagem.

Partindo do pressuposto que a escola pública é o reflexo da realidade social, heterogénea e diversificada, é responsável por dar uma resposta eficaz e de qualidade, com vista à promoção do potencial de crianças e jovens com NEE. Assim, enquanto docente especializado em Educação Especial, em exercício de funções docentes numa escola de Ensino Especial, CERCI, na Guarda, onde foi recentemente aprovado um Centro de Recursos para a Inclusão, foram surgindo algumas questões relacionadas com a inclusão de crianças nas escolas do ensino regular, entre as quais: como é desenvolvido o processo de inclusão social das crianças portadoras de deficiência em escolas do ensino regular na perspectiva dos seus pares? Que tipo de relações sociais se desenvolvem entre as crianças quando algumas são portadores de deficiência no espaço escolar? Que estratégias desenvolve a escola para promover a inclusão de crianças com deficiência, enquanto instituição responsável pela aplicação das políticas inclusivas? Perante esta inquietude pessoal resolvemos formular algumas questões de fundo que irão servir de base ao nosso trabalho e ponto de partida para a construção do problema psicossociológico e educativo que este trabalho de investigação pretende estudar: caracterização das atitudes, imagens e concepções que as crianças do 2.º e 3.º Ciclo, de uma escola do Ensino Básico da Guarda têm face à deficiência mental e auditiva.

Deste modo, partindo da caracterização das culturas infantis e da relação de pares, em contexto de sala de aula e no espaço do recreio, pretendemos compreender as imagens, concepções e atitudes que as crianças têm sobre a deficiência mental e auditiva, numa escola de referência, porque tem nela integrada uma unidade de apoio aos surdos a funcionar no mesmo espaço escolar e várias crianças com deficiência mental distribuídas pelas várias turmas do 2.º e 3.º ciclo do ensino Básico dessa escola.

Objectivos

Motivado pela questão da importância da inclusão social de crianças portadoras de deficiência mental e auditiva, na perspectiva dos seus pares e, tendo em conta o problema

formulado, definimos os seguintes objectivos para desenvolver o presente trabalho de investigação:

- Caracterizar imagens e concepções das crianças, sobre as questões da igualdade e da diferença, a partir das interacções sociais que as crianças estabelecem entre si;
- Promover espaços de reconhecimento das diferenças, através de atitudes e comportamentos que possam de alguma forma contribuir para uma verdadeira escola inclusiva no sentido mais amplo do termo.

É com base nestes objectivos que desenvolvemos a presente investigação, começando por analisar as concepções, imagens e atitudes das crianças do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico, face à deficiência mental e auditiva, no decorrer das múltiplas interacções sociais que ocorrem em ambiente escolar.

Com este estudo, pretendemos dar um contributo para a clarificação de conceitos, nomeadamente sobre a possibilidade de uma correlação entre interacção social e inclusão social de crianças com deficiência mental e auditiva, em escolas do ensino regular.

Relevância do estudo

A ausência de estudos sobre como as crianças entendem as questões da diferença nas áreas das Ciências da Educação, da Sociologia da Educação e da Sociologia da Infância, e a pouca atenção que a investigação científica em geral tem dedicado a este grupo de crianças com deficiência, especialmente às relações sociais entre pares, têm contribuído para uma gramática cultural de exclusão destas crianças no contexto escolar.

Pode identificar-se um eixo nas políticas sociais, na produção teórica e na intervenção sobre a deficiência: maioritariamente a partir de um registo médico, um enfoque excessivamente individual e com um cariz assistencialista (Martins, 2004; 2006). Acrescentaríamos, ainda, um enfoque quase exclusivo na relação adulto-criança e quase nunca na relação entre crianças. Segundo Casanova, “apesar de se ter verificado um grande desenvolvimento sobre estes temas em diversos países, o conhecimento disponível sobre as deficiências e incapacidades em Portugal é manifestamente lacunar, de origem fundamentalmente experiencial, assistemático e não estruturado, não integrado e de difícil acesso” (2008, p. 4). Por conseguinte, este trabalho é um desafio e um estímulo para futuras investigações no âmbito da Educação, da Sociologia e da Psicologia Social, mais especificamente sobre um grupo social que se define pelo quase desconhecimento no campo científico - social: as crianças com deficiência. Segundo Fontes “a deficiência tem sido

histórica e socialmente construída à mercê de um modelo religioso de carácter caritativo e de um paradigma biomédico naturalizador, enquanto incapacidade e impossibilidade de fazer algo” (2004, p. 16), considerando as desigualdades face a este grupo como algo natural.

Com este estudo apelamos à emergência de uma nova visão sobre a deficiência baseada nas noções de inclusão, cidadania e de direitos das pessoas com deficiência, uma nova visão que Fontes (2004) designa de visão *interaccionista-construtivista*.

Contribuir para uma nova visão de deficiência, defendida por Abberley que entende a deficiência como o “resultado do fracasso da sociedade em adaptar-se às necessidades das pessoas incapacitadas” (1995, p.78), é também um dos pontos relevantes para a elaboração deste estudo, uma vez que a escola continua a não encontrar respostas adequadas para um número significativo de alunos, revelando claramente a sua dificuldade em lidar com as diferenças (Barroso, 2003; Canário, 2006; Niza, 1996 *cit in* Santos, 2008).

Delimitação do estudo

O espaço seleccionado para a realização deste estudo foi a Escola Básica com 2.º e 3.º Ciclos de S. Miguel, na Guarda, uma escola de referência, por estar nela integrada uma unidade especializada de apoio aos surdos, onde estão incluídos vários alunos com deficiência auditiva do concelho da Guarda e uma sala de apoio especializado aos alunos com deficiência mental.

Este estudo decorreu em dez turmas, de diferentes anos de escolaridade (6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos), onde estavam integradas crianças com deficiência mental e/ou auditiva, a quem foi definido um currículo específico individual pela equipa de ensino especial, em parceria com a escola de ensino especial e o encarregado de educação.

O presente estudo desenvolveu-se no ano lectivo de 2008/2009, em três fases: na primeira fase, de Novembro a Dezembro de 2008, fez-se uma abordagem à escola como *investigador viajante* (Pais, 2005), procurando entender o funcionamento da mesma: quantos alunos com deficiência mental e auditiva frequentam esta escola? Em que turmas estão incluídos? Qual o horário e rotinas dessas turmas? Quantos alunos com deficiência estão em cada turma? Só após esta primeira abordagem foi possível seleccionar os alunos e as turmas com quem trabalhar; numa segunda fase, de Janeiro a Março de 2009, foi realizada a observação das crianças dentro e fora da sala de aula, registando em notas de campo e gravando o comportamento, as atitudes e as interacções entre as crianças; finalmente, numa terceira fase, procedeu-se ao tratamento e análise dos dados obtidos ao longo de todo o processo de investigação, utilizando metodologias qualitativas, nomeadamente princípios

inspirados nas metodologias participativas e etnográficas, o que Erickson (1986) designa como *perspectivas participantes*, cujo conhecimento permite aceder ao modo como as pessoas interpretam as situações do seu mundo vivido e lhes atribuem significados.

No decorrer de todo este processo de investigação, as crianças ocuparam o lugar de actores sociais, na medida em que foi com elas e sobre elas que incidiu o estudo, considerando, como não poderia deixar de ser, os professores como colaboradores em todo o processo.

Considerámos, ainda, importante referir que foram assegurados e respeitados os critérios de anonimato e confidencialidade, os direitos das crianças assim como todas as condições que foram previamente acordadas entre todos os sujeitos desta investigação.

Roteiro da tese

A tese está organizada em seis capítulos. O Capítulo 1 faz uma abordagem à Infância e à deficiência caracterizando a deficiência mental e a deficiência auditiva em particular, numa perspectiva médica/terapêutica.

O capítulo 2 faz referência a um *outro olhar* sobre a deficiência. Defende-se a emergência de um novo paradigma, segundo uma perspectiva social e antropológica, assumindo a valorização e o reconhecimento das diferenças numa posição contra-hegemónica. Neste capítulo contextualizamos ainda as actuais políticas portuguesas para a educação de crianças com necessidades especiais inseridas no movimento da escola inclusiva.

No capítulo 3 são analisados os direitos da criança com deficiência, nomeadamente o direito a “ser diferente” e à participação social, num contexto em que as crianças são compreendidas como principais actores sociais, reivindicando direitos e igualdades de oportunidades.

O capítulo 4 é destinado ao enquadramento da pesquisa no terreno, considerando os pressupostos metodológicos da investigação realizada, nomeadamente o método e as técnicas de recolha de dados adoptados ao longo da investigação, bem como as razões das opções tomadas. A caracterização dos espaços, dos recursos e dos actores envolvidos nesta investigação é feita no capítulo 5. Neste capítulo caracterizam-se em pormenor as unidades de apoio às crianças surdas e com deficiência mental no sentido de compreendermos as suas rotinas e o envolvimento com os pares.

Finalmente, o capítulo 6 apresenta a análise e cruzamento dos dados empíricos obtidos através da observação dos comportamentos, atitudes e informação recolhida em entrevistas conversa junto de crianças com e sem deficiência, com base na literatura da especialidade.

Capítulo I

Ensaio sobre a infância e a deficiência

1. As crianças com deficiência mental e auditiva

Neste capítulo fazemos uma abordagem geral à criança com deficiência, especificando e caracterizando de modo particular a deficiência mental e auditiva com o objectivo de compreender melhor as atitudes, as imagens e as concepções das e entre as crianças.

Um dos principais pressupostos deste trabalho de investigação é o de considerar a heterogeneidade relativamente ao grupo das crianças com deficiência. Desta forma, não se pode falar de características iguais em todas as crianças com deficiência mental ou auditiva. A diversidade é enorme, não só no que diz respeito à intensidade e/ou tipo de deficiência, mas também no que diz respeito à forma como se relacionam com o mundo e, em particular, com os seus pares, tendo em conta as diferenças físicas, pessoais e sociais, para além de toda uma série de outras características que iremos aprofundar.

1.1 Especificidades da deficiência mental

De acordo com a *American Association on Mental Retardation* (AAMR, 2002) a deficiência mental (DM) é definida como uma incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e comportamento adaptativo, expresso nas capacidades conceptuais, sociais e práticas adaptativas, e tem origem antes dos 18 anos de idade. Esta definição considera que os indivíduos com DM apresentam uma incapacidade expressa em termos de adaptação do comportamento, nomeadamente ao nível das relações interpessoais.

A AAMR (2002) acrescenta que a DM refere-se a um estado particular de funcionamento do próprio indivíduo, que se revela na infância e em diferentes áreas, podendo ser melhorada através de apoios personalizados. Esta versão, como modelo funcional, requer uma análise multidisciplinar e ecológica que reflecte a interacção do indivíduo com o envolvimento e os resultados dessa interacção relativamente à independência, relacionamento, contribuições sociais, participação na escola e comunidade e bem-estar pessoal¹.

¹ Segundo a AAMR (2002), a avaliação das necessidades dos indivíduos com DM deve ser feita com base em nove áreas “chave”: desenvolvimento humano; ensino e educação; autonomia em casa; autonomia na comunidade; emprego; saúde e segurança; comportamento; relação social e auto-protecção. Para saber mais sobre o assunto cf. Santos e Morato (2002).

Através de estudos experimentais (Fonseca, 2001; Santos e Morato, 2002) foi demonstrada a existência de algumas características comuns que distinguem as crianças com deficiência mental, destacando-se as que estão directamente relacionadas com as áreas cognitiva, motora, comunicação e socialização.

A nível do desenvolvimento cognitivo, destacam-se os problemas de memória (activa e semântica), problemas de categorização, dificuldades de atenção, de auto-regulação, de aprendizagem escolar e de resolução de problemas, podendo mesmo existir défices de linguagem (Sainz e Mayor, 1989 *cit in* Fonseca, 2001).

Autores como Rimmer (1994), e Sherril (1998, *cit in* Nielsen, 1999), referem que os indivíduos com DM apresentam dificuldades em fazer generalizações a partir de situações de aprendizagem, dificuldades de ajustamento a novas situações, na formação de conceitos, na resolução de problemas e na evolução das actividades. Além disso, registam problemas na memória a curto prazo, o que limita o processo de aquisição de competências básicas.

As pessoas com DM revelam estados de ansiedade, falta de auto-controlo, tendência para evitar situações de fracasso, mais do que procurar êxitos, e possíveis perturbações de personalidade e falta de motivação (Quiroga, 1989 *cit in* Fonseca, 2001). Segundo o mesmo autor, estas limitações repercutem-se socialmente, o que faz com que tenham dificuldade em assumir funções sociais, estabelecer laços afectivos, bem como afectam a sua capacidade de integração. Em termos de comportamento, os indivíduos podem revelar instabilidade emocional, apatia e falta de iniciativa, dificultando a interacção com o meio envolvente (Santos e Morato, 2002).

Segundo Costa (1999), as alterações da percepção e o uso do próprio corpo impedem o desempenho adequado ou desejado do indivíduo com deficiência mental e as limitações expressivas dificultam a comunicação com o meio envolvente. Todos estes factores limitadores provocam problemas emocionais e relacionais, que prejudicam fortemente o desenvolvimento das suas capacidades. Fonseca (2001) refere que a falta de motivação relativamente ao envolvimento, característica no indivíduo com DM, prejudica o próprio desenvolvimento motor, uma vez que é a motricidade que permite a exploração e a descoberta do mundo no qual está inserido.

1.2. Especificidades da deficiência auditiva

Para Massone “o surdo é um indivíduo que não ouve, e surdez implica não ouvir. Não ouve porque tem um défice fisiológico que impossibilita a via auditiva. Ao não ouvir,

evidentemente carece de falar – e é mudo porque é surdo. O efeito principal da surdez é, pois, a interferência com a comunicação por meio da fala” (1990 *cit in* Silva, 2002).

De acordo com Silva (2002), o problema central da surdez é a dificuldade do sujeito em se apropriar da palavra falada, acabando por gerar obstáculos à sua inserção na cultura, pois a palavra é o instrumento psicossociológico fundamental para o desenvolvimento das funções superiores. Esta deficiência está associada a uma forma “de privação mais directamente ligada com a experiência subjectiva do próprio corpo, aproximando-nos (...) da angústia da transgressão corporal” (Martins, 2004, p.4).

Jiménez (1997 *cit in* Bautista, 1997) ao considerar que a audição é essencial para a aquisição da linguagem falada, a sua deficiência tem influência no relacionamento com os outros e cria dificuldades nos processos psicossociais de integração de experiências, numa lógica promovida pela *hegemonia da normalidade* (Davis, 1995 *cit in* Martins, 2004, p. 4).

Neste sentido, a intervenção precoce é essencial na detecção dos problemas das crianças portadoras de algum tipo de deficiência, com a finalidade de superar, o mais cedo possível, esses problemas. A ausência de uma intervenção atempada irá reflectir-se no desenvolvimento linguístico, intelectual, social e emocional da criança, com graves consequências ao nível da comunicação², pelo não aproveitamento de períodos óptimos para o desenvolvimento destas funções. E ainda, pela promoção de políticas sociais integradoras e includentes (Martins, 2004; 2006; Stoer e Magalhães, 2005)

A intervenção do professor no campo da comunicação e da linguagem com a criança surda não pode partir de programas rígidos quanto ao conteúdo. Deve ter presente o interesse de cada criança, conversando com ela sobre o que vivenciou em casa, com os colegas ou com outros adultos. É importante abordar o desenvolvimento da linguagem de uma criança surda em toda a sua variedade e em todas suas possibilidades, dando um papel significativo às funções comunicativas que ela realiza com as suas próprias expressões e ao vínculo comunicativo que ela estabelece com o outro, adulto ou criança. Para a criança, não é importante apenas falar algo, mas ser capaz de utilizar a linguagem para transmitir diferentes intenções como: pedir, afirmar, perguntar, etc. É essencial evitar transmitir apenas o nome dos objectos, procurando sempre mencionar outros aspectos importantes que suscitem a curiosidade da criança, levando-a a questionar, o que permitirá estabelecer uma comunicação mais completa, natural e próxima dos objectos (Jiménez *et al*, 1987 *cit in* Bautista, 1997).

² As crianças surdas têm possibilidade de adquirir e desenvolver a comunicação através de diferentes formas de abordagem. Basicamente, poderemos falar em três posições: a oralista, a gestualista e o bimodal. Para saber mais sobre o assunto cf. Bautista (1997); Goldfeld (2002).

É importante utilizar os mais variados recursos de comunicação e a utilização de múltiplas linguagens: além da linguagem oral, recorrer sem restrições aos gestos, às expressões faciais e corporais e a um sistema estruturado de sinais (Goldfeld, 2002). De registar que nos termos da alínea h) do n.º 2 do artigo 74.º da Constituição da República Portuguesa, “na realização da política de ensino incumbe ao Estado (...) proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades”. Assim sendo, desde 1997, a Língua Gestual Portuguesa passou a ser uma das línguas oficiais de Portugal, junto com a Língua Portuguesa e o Mirandês.

1.3 Uma visão hegemónica sobre a deficiência. O “velho - novo” paradigma médico – terapêutico

Este olhar sobre a deficiência, que acabamos de descrever, realça as características físicas e mentais da criança com deficiência do ponto de vista puramente médico – terapêutico, onde tudo é produzido e pensado como “anormal”, como “anormais”, vigiando cada um dos desvios, descrevendo cada detalhe do patológico, suspeitando de toda a deficiência e afirmando que “algo está errado, que há alguma coisa equivocada no sujeito, que possuir uma deficiência é um problema” (Rodrigues, 2006, p. 18).

De acordo com Ferreira (2007) o contributo da psicométrica, outrora utilizada nos testes de inteligência, influenciou decisivamente a forma como se exploraram e perceberam as diferenças existentes entre indivíduos, tornando-se ao mesmo tempo, auxiliares imprescindíveis no despiste e diagnóstico, colocação de alunos, planeamento do ensino e avaliação dos programas de intervenção educacional. A consolidação de um sistema de educação especial foi, por conseguinte, desde muito cedo, meados do século XX, enquadrada por uma prática avaliativa forte, resultante da rápida expansão de uma psicométrica. A utilização de testes generalizou-se rapidamente, inserindo-se numa lógica de práticas selectivas fundadas na ideia de que cada aluno progride, apenas, de acordo com os limites impostos pelas suas capacidades intelectuais.

Este tipo de enfoque, onde tudo é comensurável e analisado segundo uma perspectiva médica, não é útil para a educação especial nem para a educação em geral, na medida em que *anormalizam* tudo e todos, onde exista o mínimo sinal de deficiência (Rodrigues, 2006). Estas representações, apesar de fazerem parte do passado, continuam vivas nas práticas sociais dos

que trabalham com este grupo social, mesmo considerando e assumindo fazer parte da tão anunciada “política da inclusão” (2006, p. 18).

Segundo o autor, este conceito que aparenta uma evolução significativa nas políticas includentes, não é mais do que uma simples passagem das representações da anormalidade de um tipo institucional, a escola especial, para outro tipo de instituição, a escola regular, sem que haja mudanças significativas na questão que, Rodrigues (2006, p. 18) considera essencial: o “conceito de normalidade”, levando o autor a questionar-se sobre a existia ou não de uma “norma”. Se não existe estamos perante uma “crise da normalidade”.

Os outros olhares, direccionados numa perspectiva social e antropológica, na opinião do autor, invertem a lógica e o poder da normalidade e da normalização, fazendo do normal, da norma, o problema que deve ser colocado em questão, ou seja, a origem do problema, contribuindo desta forma para a emergência de um novo paradigma, a “valorização das diferenças” num contexto de diversidade e interculturalidade, combatendo a ideia do “não-lugar que as pessoas com deficiência tendem a ocupar nas nossas sociedades” (Martins, 2006, p. 4).

Capítulo II

A emergência de um novo paradigma

Nas palavras de Mantoan “vivemos um tempo de crise global, em que os velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados e em que o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, passa por uma reinterpretação” (2006, p. 188). A inclusão das diferenças culturais, sociais, éticas, religiosas e das deficiências, em suma, a diversidade humana faz parte dessa mudança. Deste modo, a educação não pode continuar a ter uma posição hegemónica, ignorando o que acontece ao seu redor, marginalizando as diferenças.

2.1 Reconhecimento das diferenças

De uma forma geral, a educação nestes últimos anos, tem dedicado uma especial atenção à forma como discute a diferença. Contudo, na opinião de Rodrigues (2001) durante muitos anos a educação encarou a diferença com alguma indiferença, numa fase que consideraríamos, nas palavras de Bordieu (n.d *cit in* Rodrigues, 2001, p. 9) “indiferença às diferenças”. Posteriormente, com e a partir da acção nos anos 60 do século XX, dos movimentos de pessoas com deficiência e o desenvolvimento de algumas disciplinas como os *Disability Studies*, começou a dar-se alguma importância às diferenças, especialmente quando estas se revestiam da forma de uma deficiência, ou quando era evidente um sinal exterior (cor da pele, deficiência física, vestuário), numa fase que Rodrigues denominou de “diferenças óbvias” (2001, p. 9). Nas palavras de Oliver (n.d *cit in* Brogna, 2005, p. 45) foi com base nesta evolução de conceitos, pelo reconhecimento das diferenças, que assistimos recentemente ao surgimento de um “modelo social da deficiência”, posicionando a pessoa com deficiência como sujeito de direito, superando uma visão hegemónica baseado num modelo médico e propondo uma atitude auto reflexiva sobre a diferença.

Actualmente, estamos a iniciar o caminho difícil de tentar que a escola considere a diferença como sendo algo inerente a cada um de nós, aproveitando o lado positivo da diferença para nos valorizarmos socialmente, o que poderíamos considerar uma fase de “valorização das diferenças” (Rodrigues, 2001, p. 9). A diferença é considerada como um valor que a escola deve explorar numa sociedade intercultural e heterogénea.

A emergência de uma escola inclusiva faz todo o sentido, na medida em que vai contribuir para a inclusão de todas as crianças, independentemente das diferenças, nas escolas do ensino regular e na companhia dos seus pares, onde toda a criança é respeitada e

encorajada a aprender até ao limite máximo das suas capacidades (Correia, 2003). A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é uma verdadeira “carta magna” na mudança de paradigma para a escola inclusiva, ao atribuir uma nova função à escola regular na educação de alunos com NEE, nomeadamente quando refere, no ponto 2: “as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos”.

O conceito de educação inclusiva pode ser assim definido como “o desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para alunos com NEE na escola do ensino regular” (Hegarty, 1994 *cit in* Rodrigues, 2001, p.10). Contudo, na opinião de Rodrigues, ao falar-se de educação apropriada e de alta qualidade para todos os alunos, independentemente das deficiências que possam apresentar, a educação inclusiva, que tanto ambicionamos, pode ser considerada demasiado generosa, inatingível e utópica. Por conseguinte, a escola que se diz inclusiva acaba por ser excludente, ao reflectir uma evidente incapacidade de actuar perante a complexidade, a diversidade, a variedade, o que é real nos seres e nos grupos humanos, que provêm de contextos culturais variados e representam diferentes segmentos sociais. Assim, a escola actual, no desejo de assegurar a homogeneidade dos grupos sociais, nas turmas escolares, destruiu muitas diferenças que do ponto de vista educacional consideramos valiosas nas salas de aulas e fora delas.

Certamente que não existem receitas eficazes para construir a escola que queremos, uma escola para todos, inclusiva, mas podemos começar por reconhecer e valorizar as diferenças na escola, partindo do pressuposto que os alunos têm o direito de ser, sendo diferentes. “A experiência com as diferenças, no meio escolar, sem exclusões, diferenciações, restrições de qualquer natureza e sempre reconhecendo-as e valorizando-as como essenciais à construção identitária” ajuda a construir a verdadeira escola inclusiva (Mantoan, 2006, p. 186).

É necessário, portanto, reinventar a escola, desconstruindo conceitos tradicionais que ainda resistem ao tempo, os pilares teórico - metodológicos em que se sustenta. A escola tem de perder a posição hegemónica em que se mantém através de uma mudança de paradigma, de forma a que a inclusão seja o produto de uma educação plural e democrática, onde o direito à diferença seja uma realidade e não uma utopia, ajudando a desconstruir a ideia actual de um sistema escolar excludente.

Em seguida pretendemos fazer uma abordagem ao tema central do nosso estudo começando por desconstruir alguns conceitos, ainda demasiado ambíguos numa escola que se chama a si de *inclusiva*.

2.2 (Des) construindo conceitos: diferença, deficiência e diversidade

Apesar da questão sobre as diferenças tenha sido introduzida actualmente pelo discurso multicultural (McLaren, 1997 *cit in* Skliar, 2006) tem existido uma preocupação sobre este assunto, no discurso filosófico, desde a antiguidade. O primeiro dos filósofos a distinguir entre diferença e alteridade foi Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C) ao defender que a diferença das coisas supõe sempre a existência de algo sobre a qual diferem. Ao contrário, alteridade, significa que há outro ser e não uma diferença entre dois seres.

Seguindo esta linha de pensamento, Baudrillard e Guilhaume defendem que “o outro é compreendido geralmente como o outro estrangeiro, imigrante, marginal, deficiente” (2000 *cit in* Skliar, 2006, p. 22), ou seja, o outro que é entendido como alteridade.

Para Derrida (2003 *cit in* Skliar, 2006) há uma distinção entre o termo diferença e o que ele designa por “*diférança*”. Este termo, criado pelo próprio autor, serve para fazer uma referência à alteridade, a uma heterogeneidade própria entre seres. Segundo o autor esta questão remete-nos para o problema da obsessão pelo outro, portador de um traço ou de uma marca identitária que o identifica em relação a todos os outros seres.

Na perspectiva de Skliar (2006) também a educação especial e a educação em geral não se preocupa apenas com as diferenças mas, por uma certa obsessão pelos “diferentes”, pelos “estranhos”, pelos “anormais” que fazem parte da comunidade educativa mas que são subalternos (Martins, 2004;2006). Contudo, o autor acrescenta que as diferenças não podem ser apresentadas em termos de melhor e/ou pior, bem e/ou mal, positivas e/ou negativas. São, apenas, diferenças. De acordo com Cortesão (2006) estas diferenças são sempre difíceis de entender, de dar uma resposta eficaz e até mesmo de as aceitar, tal como é evidente em diversos episódios no seio da comunidade educativa e na sociedade em geral.

A literatura consultada na área da deficiência refere dois olhares diferentes, relativamente à forma como é perspectivada a diferença: um primeiro olhar que pensa a diferença como “anormalidade” ou tudo o que é “anormal”, vigiando cada um dos desvios, suspeitando de toda a deficiência; e um segundo olhar que afirmam e pensam o contrário, ou seja, os que consideram a “normalidade” ou a “norma” como o problema que deveria ser questionado, invertendo toda a lógica da normalidade, ou seja, colocar a “norma” como a origem do problema, quando não aceita o “anormal” como uma simples diferença.

Defensor deste segundo olhar, Skliar (2006) afirma que, actualmente, em educação especial deixa de fazer sentido a ideia do “normal” corporal, do “normal” da língua, do “normal” na aprendizagem, do “normal” da sexualidade, do “normal” do comportamento, do “normal” da escrita e da leitura, do “normal” escolar, etc. Por conseguinte, esta filosofia da diferença só tem razão de ser se questionarmos e colocarmos sob suspeita, antes de mais, “a norma”, “o normal”, “a normalidade”. O autor chega mesmo a questionar se “há, por acaso, alguma coisa que possa ser chamada, pensada e definida como normal” (Skliar, 2006, p. 18). Por conseguinte, as diferenças de corpo, de aprendizagem, de língua, de sexualidade, de movimento devem ser consideradas não como uma característica dos “diferentes”, mas como uma possibilidade de compreendermos as diferenças humanas, próprias de cada um e, portanto, consideradas como normais. É este movimento inclusivo de que iremos falar mais adiante, que vem substituir muitos dos conceitos anteriormente associados às práticas tradicionais em educação especial, ao defender que “as diferenças são normais dado fazerem parte integrante da condição humana” e, por conseguinte, cada ser humano é único, é diferente (Ferreira, 2007, p. 60).

Na perspectiva de Cortesão (2006) é tendência do ser humano olhar criticamente o outro, de rotular como “menor” o que é “diferente”. Porém, se tentarmos fazer um esforço para descodificar toda esta complexidade, conseguimos compreender melhor o outro diferente. E não só de compreender o outro diferente mas, também, de nos conhecermos melhor a nós próprios, de forma a conseguirmos estabelecer “pontes de comunicação” e de nos enriquecermos mutuamente com as diferenças, numa perspectiva que nos transporta para uma outra dimensão que Stoer e Magalhães sustentam quando referem que “a diferença somos nós; a diferença sou eu”, face ao “outro diferente” (2005, p. 98). Neste sentido, os autores assumem como ponto de partida pensar a diferença na sua incomensurabilidade, ou seja, quando afirmam que a “diferença também somos nós” é a nossa própria alteridade que se expõe nessa relação.

Os mesmos autores defendem ainda que o que caracteriza actualmente as diferenças e as suas relações é precisamente a sua heterogeneidade, a sua incontrolável resistência a qualquer domesticação epistemológica ou cultural, chegando ao ponto de alguns grupos, no caso dos surdos por exemplo, reivindicarem as suas próprias diferenças. É por isso que se deve falar de *rebeliões das diferenças* (Stoer e Magalhães, 2005, p. 63) de forma a contribuir para um reforço da heterogeneidade das mesmas.

Nesta perspectiva, Mantoan (2006) ao referir-se a uma cultura global e à globalização da educação, afirma que não faz sentido a luta entre grupos minoritários por uma política

identitária, pelo reconhecimento das suas raízes, como fazem os surdos, os deficientes, as mulheres e os homossexuais. As diferenças, só por si, já são suficientemente enriquecedoras, por conseguinte, esta luta deve ser entendida como um sentimento de busca de raízes e de afirmação das diferenças.

O problema não está em saber quais são as diferenças mas, sim em atribuir aos outros “diferentes”, uma alteridade “diferente” e, a escola actual não tem dado a resposta mais adequada a estas questões (Skliar, 2006). E é precisamente na constante mudança de nomes, ao nível do ensino especial, atribuídos à diferença, na tentativa de encontrar o mais correcto politicamente, que isso se reflecte, pois, observa-se uma constante necessidade de inventar alteridade, para minimizar os efeitos negativos do termo “deficientes”, já que eles são vistos, como afirma Lara, “como uma perturbação para a nossa própria identidade” (2002 *cit in* Skliar, 2006, p. 24). Por conseguinte, a escola actual não tem acompanhado esta mudança de paradigma da tão anunciada “escola inclusiva”, nem ao nível legislativo e muito menos ao nível dos programas de formação, que constroem discursos de alteridade, na forma como as crianças diferentes são denominadas: “deficiente”, “com necessidades educativas especiais”, “com diversidade”, e “com diferenças”. Em todas estas designações estão presentes uma certa (re) invenção de *um outro* que é sempre apontado como a origem do problema, como a *coisa a tolerar*.

Relativamente ao termo “diversidade”, segundo Bhabha (1994 *cit in* Skliar, 2006), refere que é uma forma modesta de mascarar as diferenças, na medida em que minimiza os efeitos negativos da diferença. A diversidade, segundo o autor, aparece como uma forma de respeito, aceitação, reconhecimento e tolerância para com o outro diferente. A diversidade, os outros assim pensados, parece depender da nossa aceitação, do nosso respeito, do nosso reconhecimento, para poderem conviver no mesmo espaço, no mesmo mundo, para ser aquilo que já são. Segundo Santos e Nunes “o recurso ao conceito de «tolerância» não exige um envolvimento activo com os «outros» e reforça o sentimento de superioridade de quem fala de um auto-designado lugar de universalidade” (2004, p. 8).

Na perspectiva de Skliar (2006), esta é uma forma de tolerância, pôr em evidência a nossa capacidade para desculpar o outro por generosidade e aceitá-lo por imposição moral. Nesta medida, tolerar o outro significa que ele é moralmente condenável pela sociedade, detestável, e que nós o aceitamos como um dever moral, garantindo a sua sobrevivência.

O autor defende que, em educação, o caminho a seguir é o de reconhecer as diferenças e compreendê-las como experiências de alteridade, partindo do pressuposto que as diferenças são próprias de todo o ser humano e é com as diferenças, inerentes a cada um, que o ser

humano se enriquece e aprende. Nesta perspectiva, é saudável conviver com as diferenças, sendo nosso objectivo (sociedade) mantê-las ou, no mínimo, não acabar com elas. Igualar ou apagar as diferenças em busca da homogeneidade e do mérito escolar é agudizar cada vez mais a crise educacional.

Cada ser humano é único e, portanto, diferente dos outros da sua espécie, mas aquilo que o distingue dos demais nem sempre o conduz ao afastamento e à discriminação. Santos (2008) parte do princípio que a diferença é a regra e não a excepção, contudo, sublinha que há diferenças mais profundas do que outras e que desencadeiam com frequência mecanismos de forte rejeição daqueles que se afastam de uma qualquer norma.

A diferença surge, desta forma, como fonte de insegurança não só do indivíduo com deficiência mas também do grupo a que pertence, emergindo como algo ameaçador que poderá conduzir à desregulação do seu mundo e do mundo social onde está inserido o que, do ponto de vista de Wieviorka (2002) tem sido acompanhada, ao longo dos tempos, por tensões e violências. Contudo, é graças a estes movimentos de rebelião que os grupos estigmatizados têm, ao longo da história, conseguido a sua libertação e conquistado o seu lugar de cidadãos de pleno direito, através do que o autor designa por “inversão do estigma”, processo através do qual uma identidade desconhecida, escondida se transforma em afirmação cultural, visível e assumida perante a sociedade. Esta é, e será, uma luta sempre presente, no sentido de esbater as diferenças e combater o crescente número de excluídos na sociedade actual, eximia em encontrar formas encobertas de segregação (Vala e Lima, 2003; França e Monteiro, 2004 *cit in* Santos, 2008), em particular no pensamento ocidental que, ao debruçar-se sobre “os outros” tende a separar esses outros da sua condição de sujeitos “iguais a nós” reenviando-os para categorias desvalorizantes, geralmente baseados em critérios biológicos, culturais ou sociais (Stoer e Magalhães, 2005). De acordo com os mesmos autores é, portanto, premente uma reflexão séria sobre a alteridade e o reconhecimento do outro como diferente, nas sociedades contemporâneas, de forma a que se possa assumir o estatuto da diferença e da sua emancipação ou rebelião, exigindo outros modelos de análise para além do conceito de normalidade.

Não é fácil, portanto, alterar mentalidades e culturas de forma a erradicar uma visão tradicionalista do que é *ser diferente*. De acordo com Hahn, a concretização da mudança envolve, da parte dos agentes educativos, duas condições fundamentais:

1. “Tomar consciência de que incapacidade apenas significa outra diferença humana em vez de uma restrição funcional que pode ser a base para promover um aumento da apreciação da diversidade e heterogeneidade na vida quotidiana;

2. Mover o enfoque no direito à diferença para o direito a uma cultura da diferença, o que, dito de outro modo, implica direito a um espaço comum” (1994 *cit in* Ferreira, 2007, p. 63).

A grande mudança que se impõe na desconstrução do conceito de deficiência é, segundo Ferreira (2007), a passagem de uma perspectiva *essencialista*, a deficiência como patologia, para uma perspectiva *socioconstrutivista*, a deficiência como resultado de uma construção social, impulsionando desta forma uma verdadeira *cultura da diferença* que a autora defende.

2.3 Igualdades e diferenças. Direito à igualdade ou direito à diferença?

É importante, também, diferenciar os conceitos de igualdade e de diferença para conseguirmos estabelecer pontos de referência, relativamente à forma como o tema central do nosso estudo vai ser orientado: reconhecimento das diferenças.

Na opinião de Rodrigues (2001), a espécie humana é a que apresenta uma maior diversidade, pois, à diversidade biológica soma-se a diversidade cultural. Por conseguinte, ao sermos bioculturalmente tão diversos foi necessário criar uma norma ética que regulasse a nossa vida em comum. Essa norma é a da igualdade. Foi necessário, pois, na opinião do autor criar o conceito de igualdade porque somos diversos, ou seja, fazemos parte de uma sociedade diversificada. Igualdade e diversidade são, portanto, conceitos com significados opostos que coexistem, lado a lado, servindo o primeiro de referência ao segundo.

Por conseguinte, “há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual nem tudo deve ser diferente” (Mantoan, 2006, p.193). Deve haver um equilíbrio entre as partes, de tal forma que tudo possa contribuir para que tenhamos “o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza” (Santos, 1995 *cit in* Mantoan, 2006, p. 195).

Vayer e Roncin (1992 *cit in* Santos, 2008) referem que o conhecimento de si próprio é o princípio fundamental para caracterizar as semelhanças e as diferenças do outro, sendo que as diferenças que se aceitam e as que se rejeitam, dependem da forma como se percebe o outro, do sentimento de estranheza que desperta em nós o seu discurso e a forma como interfere com o processo comunicacional indispensável à compreensão. Neste sentido, as diferenças podem ser simultaneamente desafiadoras, interessantes e até mesmo fecundas, sobretudo se for possível perceber, em face do *outro diferente*, a incompletude da nossa própria cultura (Santos, 1995 *cit in* Cortesão, 2006), ou seja, o quão difícil se torna quando tentamos igualarmo-nos à diferença que nos separa.

Deste ponto de vista, nem todas as diferenças inferiorizam as pessoas diferentes. Tal como defendíamos no ponto anterior, diversidade e diferença são, portanto, valores intrínsecos à sociedade, resultantes da evolução que se verificou a nível social, ao contrário do que aconteceu no passado, em que as sociedades viam a diferença como uma ameaça, ou seja, o que era diferente, o que se distanciava da norma, o que era desconhecido suscitava um certo medo, com tendência a rejeitar. A deficiência era um factor adicional de diversidade, era diferente da norma e, portanto, algo a afastar.

Na opinião de Rodrigues (2001), actualmente, as perspectivas sobre o valor das diferenças são diferentes mas, muito subjectivas. Se por um lado a diferença é considerada como positiva do ponto de vista cultural, sociológica, antropológica, por outro lado ainda é encarada como um entrave nomeadamente quando assistimos a uma espécie de globalização de padrões de comportamento social e cultural, presente em economias de mercado que, ao valorizarem acima de tudo a produção e a qualidade, deixam uma margem de tolerância muito estreita relativamente à diferença. Na opinião do autor, este antagonismo tem enormes repercussões na forma como são encaradas as pessoas com NEE nas sociedades modernas.

Um dos movimentos contemporâneos a favor das pessoas com deficiências foi o da “normalização”, ou seja, minimizar as diferenças no sentido de igualar direitos e oportunidades. Nesta perspectiva, normalizar não é tornar normal mas, sim, “proporcionar às pessoas com deficiência as condições de desenvolvimento, de interacção, de educação, de emprego e de experiência social em tudo semelhante às que essas pessoas teriam se não tivessem sofrido uma condição de deficiência” (Nirjke, 1969 *cit in* Rodrigues 2001, p. 23).

Mais recentemente, segundo o autor, tem sido proposta a mudança do conceito de “normalização” pelo conceito de “valorização da função social”. Esta perspectiva procura valorizar a diferença em termos de papéis sociais, tornando a pessoa com NEE como parte integrante da comunidade, fazendo parte da sua estrutura e desempenhando um papel social.

Deste modo, o verdadeiro desafio a atingir é que as pessoas com deficiência desempenhem funções sociais e se sintam úteis e valorizadas na sociedade em igualdade de circunstâncias e de oportunidades. De acordo com Stoer e Magalhães (2005) são estas formas emergentes de cidadania, “cidadania reclamada” baseada numa política de reconhecimento da diferença, na reivindicação de uma justiça que não seja simplesmente socioeconómica, mas também cultural, que contribuem para um hibridismo dos conceitos de *igualdade e diferença*.

Por outro lado, Rodrigues contrapõe esta ideia referindo que “a vida em comunidade e o consequente estabelecimento de regras de convivência entre pessoas muito diferentes condiciona a latitude de aceitação das diferenças intra – individuais. As comunidades

humanas acabam, regra geral, por considerar *normal* o que é semelhante, conhecido e previsível, considerando incompreensível e remetendo para *ghettos* o que é diferente, desconhecido e incompreensível” (2001, p. 21). O autor tem sérias dúvidas relativamente à igualdade de oportunidades, à convivência e à socialização da pessoa com deficiência, responsabilizando a sociedade que se auto - intitula de *excludente*.

No entanto, outras opiniões, baseadas em políticas de reconhecimento, defendem uma “escola para todos” como condição essencial para a construção de uma sociedade inclusiva, promotora de igualdade de oportunidades.

2.4 Educação e Diferença: o movimento da escola inclusiva

A partir do momento em que o indivíduo com deficiência deixa de ser excluído e segregado da sociedade e passa a ser considerado como elemento capaz de estabelecer interações com um grupo – socialização – os conceitos de Integração e Inclusão passam a ser fonte de investigação e ganham relevância teórico-prática do ponto de vista social.

O grande objectivo de todos aqueles que lidam com esta população traduz-se nos vários esforços que foram desenvolvidos desde a evolução do conceito de deficiência, à inclusão na sociedade e à sua educação. Ou seja, a adaptação progressiva de estruturas físicas, sociais e psicológicas, com o intuito de elevar a população com NEE a um patamar de indivíduos com as mesmas aspirações, os mesmos direitos, os mesmos deveres e as mesmas oportunidades, negando desta forma as perspectivas fatalistas das deficiências (Martins, 2004).

A declaração de Salamanca constitui um dos marcos mais significativos na Educação Especial, ao referir o paradigma da “Escola Inclusiva” ou “Uma Escola para Todos”.

“Mais do que integrar no ensino regular crianças que dele estariam excluídas, trata-se de a escola incluir desde o início todas as crianças em idade escolar, quaisquer que sejam as suas características físicas, sociais, linguísticas ou outras e de aí as manter evitando excluí-las e procurando criar oportunidades de aprendizagem bem sucedida para todos, graças à diferenciação de estratégias que se impuser” (1994, p. 5).

A inclusão, segundo Correia (2003), baseia-se nas características e necessidades da criança, considerada como um todo e não apenas no seu desempenho académico. O princípio da inclusão apela, assim, para que a escola tenha em atenção a criança nas diferentes dimensões e não só a criança enquanto aluno, respeitando os níveis de desenvolvimento essenciais: académico, sócio - económico e pessoal. Para Jesus e Martins (2000), a inclusão ocorre em todas as actividades desenvolvidas na escola, onde se procuram esbater as diferenças, aceitá-las e, essencialmente, reconhecê-las e respeitá-las.

De acordo com Correia (2003), este conceito de inclusão, ou seja, a inserção do aluno com NEE, em termos físicos, sociais e académicos nas escolas regulares, ultrapassa em muito a noção de integração, uma vez que não pretende posicionar o aluno com NEE numa “curva normal” mas, sim, assumir que a heterogeneidade que existe entre os alunos é um factor muito positivo, que permite o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas. Além disso, a inclusão procura “colocar o aluno com NEE nas escolas regulares e, sempre que possível, nas classes regulares, onde, por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades” (Correia, 2003, p. 11).

Uma das ideias inerentes a uma filosofia de inclusão é a diversidade, pois pretende-se que todos os alunos aprendam juntos, respeitando as diferenças individuais estilos de aprendizagem, interesses, experiências adquiridas, capacidades, condições orgânicas e ambientais que, muitas vezes, devem ser objecto de intervenções individualizadas e apoios educativos apropriados (Correia, 2001).

Nesta perspectiva, Rodrigues (2001), corroborando com os autores referidos, enfatiza a importância desta filosofia que permite desenvolver atitudes positivas perante a diversidade, facilita a aquisição de ganhos ao nível do desenvolvimento académico e social, prepara para a vida na comunidade e evita os efeitos negativos da exclusão.

A inclusão propõe um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos com ou sem NEE. Como referem (Mittler, 1995; Ballard, 1995 e Johnstone, 1995, *cit in* Rodrigues, 2001), a inclusão deve ser vista como um processo através do qual a escola ou a comunidade continuam a explorar novas formas de desenvolver respostas que valorizem a diversidade. Ao contrário da Integração, que procura sobretudo realçar o ajustamento do envolvimento físico no qual a aprendizagem se desenvolve, a Inclusão centra-se na adaptação das necessidades de aprendizagem dos alunos, adequando as perspectivas de ensino a essas necessidades. É, a tão proclamada, “escola para todos” que tem como principal proposta educativa concretizar os ideais da educação pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade.

Actualmente, na generalidade dos países constata-se uma progressiva tomada de consciência de que o atendimento às crianças com NEE se deve fazer no seio da estrutura do ensino regular. Em Portugal, esta perspectiva inclusiva surge nos anos 90 do século XX e preconiza uma escola, na qual, todos os alunos de uma mesma comunidade, sempre que possível, aprendam juntos, independentemente das suas diferenças e dificuldades individuais (Madureira e Leite, 2003). É o reconhecimento da igualdade de oportunidades para todos os cidadãos, independentemente das suas condições físicas, sociais e mentais. Este projecto, de uma “escola para todos” estrutura--se, por conseguinte, em torno da resposta aos principais

direitos básicos de qualquer aluno: acesso ao meio menos restritivo e educação pública livre obrigatória, constituindo, antes de mais, segundo Ferreira (2007) “uma questão ética”. Neste sentido, incluir representa, tão somente, o processo ético de actuar face às crianças com NEE, constituindo a forma mais eficaz de combater as atitudes discriminatórias de modo a favorecer um *sistema de solidariedade* quer na escola quer na sociedade em geral (Goessling, 2000; Stainback, 2000 *cit in* Ferreira, 2007).

A escola começa, assim, a redefinir o seu papel de forma a admitir qualquer aluno, independentemente das suas necessidades, em ambientes de aprendizagem regulares, passando-se da simples integração física e social, à integração plena, e o acesso ao currículo comum. Segundo Porter a escola inclusiva:

“ é um sistema de educação e ensino onde os alunos com NEE, incluindo os alunos com deficiência, são educados na escola do bairro, em ambientes de aulas regulares, apropriadas para a sua idade (cronológica), com colegas que não têm deficiência e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais”. (1994 *cit in* Jesus e Martins, 2000, p. 12)

A escola deverá então reconhecer e satisfazer as necessidades dos seus alunos, adaptando-os aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem, de forma a proporcionar um desenvolvimento harmonioso de todos os seus alunos, através de currículos adequados, de uma flexibilização da organização escolar, bem como da utilização de recursos e de uma cooperação articulada com a comunidade. Por conseguinte, a escola inclusiva deverá fomentar “redes de apoio natural” através da ênfase nos sistemas de tutoria entre os alunos, círculos de amigos, aprendizagem cooperativa e outras formas de maneira a colocar os alunos em situação de contacto mediante relações naturais, contínuas e de apoio. Deverá, acima de tudo, ser valorizado o trabalho cooperativo entre alunos, professores e pessoal auxiliar, o ensino em equipa e as equipas de ajuda aos professores e alunos (Jesus e Martins, 2000).

Stainback & Stainback dois autores chave do movimento inclusivo, resumiam três razões que justificam a adopção das práticas da inclusão:

1. “Proporcionar a cada aluno a oportunidade de aprender a viver e a trabalhar com os seus pares na sua comunidade natural;
2. Evitar os efeitos da segregação inerentes à colocação dos alunos em escolas ou classes especiais;
3. Fazer o que é razoável eticamente.” (1990 *cit in* Ferreira, 2007, p. 60)

Fernandes (2005), numa conferência organizada pelo Conselho Nacional de Educação, também defendeu a ideia de que as Escolas Inclusivas são uma ferramenta importantíssima para construir uma sociedade inclusiva e democrática, onde a aprendizagem cooperativa

poderá contribuir, desde a mais “tenra idade”, para o reconhecimento das igualdades e das diferenças.

Nesta nova visão, a inclusão social passa a ser vista como um processo de adaptação da sociedade, que inclui as crianças com necessidades especiais em todos os ambientes sociais. Isso torna possível que, ao mesmo tempo, essas crianças se preparem para assumir o seu lugar na sociedade, e para desempenhar os papéis adequados a cada situação (Ferreira, 2007).

A inclusão da criança com deficiência na escola regular, requer, assim, uma boa preparação tanto do aluno quanto da escola, para que ambos se sintam capacitados a participar nessa inclusão. Na opinião de Ferreira (2007), o primeiro passo para a promoção de uma escola inclusiva é, sem dúvida, entender a inclusão não como algo que se adiciona ao ensino convencional, mas como a concretização de um valor intrínseco à missão, filosofia, práticas e actividades da escola.

Segundo Ferreira “efectivamente, implementar a educação inclusiva requer uma mudança no *ethos* da instituição escolar” (2007, p. 85) de forma a que o programa constitua, segundo Sailor, um “modelo de prodigalização de serviços” (1991 *cit in* Ferreira, 2007, p. 85), respondendo às seguintes características:

- Todos os alunos com NEE sejam matriculados na escola que, em princípio, frequentariam se não apresentassem dificuldades de aprendizagem;
- Em cada escola deverá existir sempre uma determinada percentagem de alunos com NEE;
- A filosofia a seguir será aquela que defende “*rejeição zero*” de forma a que nenhum aluno seja excluído das oportunidades educativas;
- A colocação na escola deverá ser estabelecida com base na idade e no grau de conhecimentos apropriado, não havendo salas de apoio ou classes de educação especial;
- A aprendizagem cooperativa e os métodos de ensino por pares deverão ser constantemente utilizados nas práticas educativas;
- Possibilitar à criança um desenvolvimento dentro dos seus limites pessoais, e não de padrões impostos socialmente.
- Acreditar que, a criança com necessidades especiais, é capaz de uma aprendizagem rica e construtiva.

Esta mudança de atitudes gera um intercâmbio de experiências, de profissionais e de material, provocando a aproximação dos dois sistemas educacionais: o especial e o regular.

Na opinião de Ferreira (2007), esta aproximação de sistemas implica reciprocidade e mudança na “cultura das escolas”, tornando-as centros de educação inclusivos, de forma a assegurarem todo o percurso escolar do aluno com e sem NEE, partido do princípio de que a educação ultrapassa as simples aprendizagens académicas. Este processo pedagógico, baseado na inclusão, deve ser gradual e dinâmico, adequado às necessidades de cada indivíduo. Na verdade, práticas inclusivas exigem a adopção de mudanças e acomodações ao nível dos materiais e da planificação de actividades, estratégias de ensino e organização da sala de aula, a fim de se conseguirem proporcionar experiências de aprendizagem adequadas aos alunos com NEE.

Para que este movimento inclusivo se torne realidade é indispensável, por um lado, a existência de uma “cultura educativa partilhada” pelos docentes dos dois tipos de ensino, desmistificando a questão do convívio e da educação da criança com NEE, por outro lado, a existência de políticas includentes adequadas à criação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

2.5 Políticas (quase) includentes no contexto educativo português

Falar de políticas públicas includentes supõe, retomar o tema da igualdade e, consequentemente, o da diferença. Elas podem ser entendidas como estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais, na medida em que através da intervenção do estado pretende-se combater toda e qualquer forma de discriminação e desigualdade de direitos (Cury, 2005).

Na década de 60 do século XX, os países centrais assumem a vanguarda, “os discursos e as práticas dirigidas às pessoas com deficiência começaram a enfatizar a necessidade destas serem socialmente integradas” (Martins, 2004, p.6).

Na década de 70, Portugal é palco de verdadeiras transformações e revoluções, em quase todos os quadrantes da vida nacional, nomeadamente ao nível social, económico e político. É nesta época, que o Estado Português, através do Ministério da Educação, decide responsabilizar-se pela educação das crianças e jovens deficientes, com a reforma do Ensino em 1973, através da Lei 5/73 (Reforma Veiga Simão) “que visava alterar profundamente a estrutura e o âmbito do ensino básico extensivo às crianças inadaptadas, deficientes e precoces”, tomando a seu cargo a responsabilidade do ensino integrado através das Divisões do Ensino Especial.

Apesar de esta reforma não ter sido aplicada, em virtude das transformações políticas ocorridas com o 25 de Abril de 1974, pode-se dizer que estavam lançados os dados para se

iniciar um processo de transformação e modernização da Educação Especial em Portugal. Posteriormente, com a Constituição da República Portuguesa de 1976, uma das poucas Constituições do mundo em cujo texto explicitamente se consagram os direitos dos deficientes e as obrigações do Estado para com eles, nos seus artigos 73º e 74º, vem estabelecer que “todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, n.º46/86, de 14 de Outubro vem estabelecer as grandes metas para a educação, constituindo um factor que será decisivo para o futuro da Educação Especial, na medida em que cria as condições de enquadramento das políticas integradoras. No seu artigo 2º a Lei é bastante clara quando refere que “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República” o que abrange efectivamente a educação das crianças com necessidades educativas especiais.

Ao tratar a Educação Especial em particular, o artigo 180.º intitulado *Organização da Educação Especial*, consagra pela primeira vez no nosso país uma orientação da política educativa, visando a população deficiente e, esta orientação aponta de forma inequívoca para três direcções fundamentais:

1. O direito das crianças deficientes a uma educação adequada às suas necessidades específicas;
2. A opção por uma educação integrada nas estruturas regulares de ensino sempre que possível;
3. A tutela pedagógica do Ministério da Educação sobre todas as modalidades de educação especial do foro oficial, privado ou cooperativo.

O articulado da Lei reflecte uma orientação no sentido de assegurar os direitos à educação a todos os alunos, recomendando a integração dos alunos com necessidades educativas especiais nas estruturas do ensino regular.

Na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo alguns documentos legais foram elaborados com o objectivo de operacionalizar os princípios da Lei. Assim, e já na década de 90, a legislação tem sido mais abundante no sentido de regulamentar os princípios da integração das crianças com necessidades educativas especiais nas escolas do ensino regular. Pela sua importância destacamos os Decretos-Lei 35/90, de 25 de Janeiro, e o 319/91, de 23 de Agosto.

O primeiro assenta no princípio da “Escola para Todos”, incluindo as crianças com necessidades educativas especiais quando, no seu artigo 2º refere que “os alunos com

necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência”. O conteúdo deste Decreto-Lei, para além de consignar o direito das crianças com necessidades educativas especiais à educação, apresenta uma forte evolução no cumprimento da escolaridade obrigatória destas crianças. O segundo, segue a mesma filosofia, ao pretender nortear os princípios da sua integração e reforçar a frequência destas crianças na escola regular, defendendo que a educação dos alunos com NEE deve processar-se “no meio menos restritivo possível”.

De acordo com Rodrigues (2003), e no seguimento desta legislação, a educação inclusiva recebeu um impulso decisivo com a declaração de Salamanca de 1994. Esta declaração, subscrita por 95 países e organizações despertou uma grande determinação na implementação da escola inclusiva, em contraste com muitas outras declarações do mesmo género. Em Portugal os princípios emanados da declaração de Salamanca tiveram reflexos imediatos no despacho 105/97, onde se faz a opção por uma orientação claramente inclusiva para a educação portuguesa. Contudo, após uma primeira fase de euforia, progressivamente foi-se dando lugar a uma atitude mais crítica, ao colocar em causa a exequibilidade das reformas, na medida em que seria difícil existir uma “escola inclusiva numa sociedade que não o é” (Rodrigues, 2003, p. 91). Neste sentido, o autor prefere a expressão “educação inclusiva” em vez de “Escola inclusiva” chamando, assim, a atenção para a importância determinante da família e da comunidade em todo este processo de inclusão.

Actualmente, através do Decreto – Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, o estado português pretende valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino, nomeadamente através da promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens com necessidades educativas especiais. Este Decreto - Lei define os apoios especializados a prestar e, no seu artigo 1.º afirma que “a educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais”.

Esta lei, ao definir um atendimento especializado a prestar às crianças com NEE nas escolas de ensino regular, em parceria com os Centros de Recursos para a Inclusão, veio revogar o Decreto-Lei n.º 319/91 que vigorou durante alguns anos com várias lacunas, especialmente ao nível da aplicação no terreno, na medida em que a inclusão não era a

prioridade, permitindo o encaminhamento à maior parte das crianças com deficiência para as escolas de ensino especial, consideradas segregadoras (Correia, 2003).

Correia (2008), num debate nacional sobre educação especial, organizado com o intuito de analisar esta nova legislação emanada do ministério da educação, conclui que o Decreto - lei n.º 3/2008, em vez de contribuir para a inclusão, parece excluir a maioria dos alunos com NEE permanentes, deixando de fora mais de 90 % desses alunos. Neste grupo encontram-se os alunos com dificuldades de aprendizagem específica, das quais se destacam a dislexia, a disgrafia, as dificuldades de aprendizagem não-verbais, além dos alunos com deficiência mental, com perturbações emocionais e comportamentais graves, com problemas específicos de linguagem e com desordem por *déficit* de atenção/*hiperactividade*, todas elas condições vitalícias e, portanto, permanentes, no seu entendimento. Nesta medida, pais, professores e investigadores temem que as mudanças previstas no ensino especial deixem de fora todo um conjunto de crianças cujas dificuldades de aprendizagem não foram tipificadas segundo a actual legislação (Sousa, 2008).

O Decreto-Lei 3/2008, no artigo 4.º, para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens com deficiência, prevê o desenvolvimento de respostas diferenciadas, ao estabelecer a criação de escolas de referência, nomeadamente para a educação bilingue de alunos surdos e para a educação de alunos cegos e com baixa visão³.

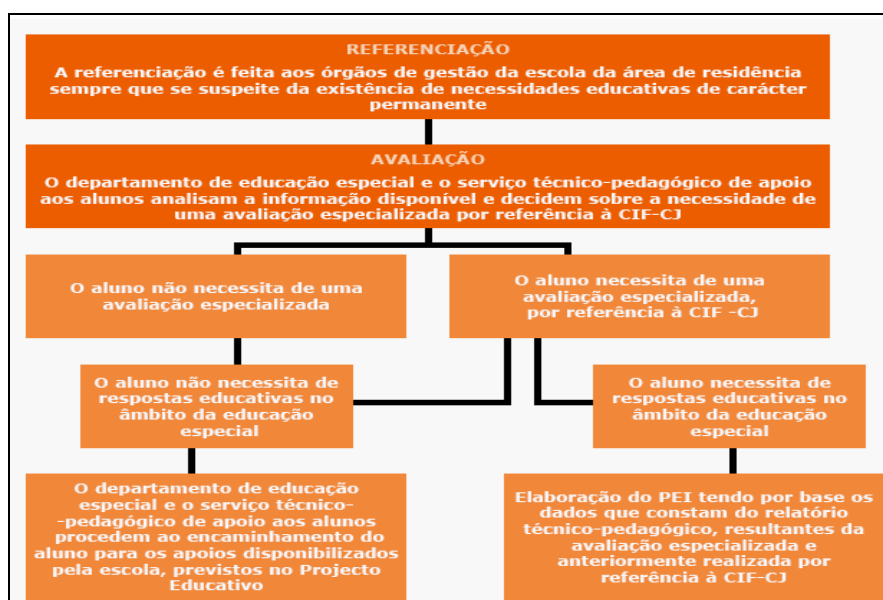
Como o presente trabalho vai ser desenvolvido numa escola de referência para educação bilingue de alunos surdos, apresentamos o Capítulo V do Dec. Lei 3/2008, Artigo 23.º, onde estão preconizados os objectivos destas escolas de referência: a) assegurar o desenvolvimento da Língua Gestual Portuguesa (LGP) como primeira língua dos alunos surdos; b) assegurar o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos; c) assegurar às crianças e jovens surdos, os apoios ao nível da terapia da fala do apoio pedagógico e do reforço das aprendizagens, dos equipamentos e materiais específicos bem como de outros apoios que devam beneficiar; d) organizar e apoiar os processos de transição entre os diferentes níveis de educação e de ensino; e) organizar e apoiar os processos de transição para a vida pós-escolar; f) criar espaços de reflexão e partilha de conhecimentos e experiências numa perspectiva transdisciplinar de desenvolvimento de

³ Para apoiar a adequação do processo ensino / aprendizagem as escolas ou agrupamentos de escolas podem ainda desenvolver respostas diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência, designadamente através da criação de Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

trabalho cooperativo entre profissionais com diferentes formações que desempenham as suas funções com os alunos surdos; g) programar e desenvolver acções de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares dos alunos surdos; h) colaborar e desenvolver com as associações de pais e com as associações de surdos acções de diferentes âmbitos, visando a interacção entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte⁴.

O actual documento legislativo, no artigo 5.º, pressupõe a referenciação e avaliação das crianças e jovens que eventualmente possam vir a necessitar de respostas educativas no âmbito da educação especial, a qual deve ocorrer o mais precocemente possível, detectando os factores de risco associados às limitações ou incapacidades, de acordo com o quadro que apresentamos⁵.

Quadro 1 - Fases inerentes ao processo de referenciação e avaliação



Fonte: Direcção Geral de Investigação e Desenvolvimento Curricular, 2008

⁴ Este artigo prescreve ainda os recursos humanos, materiais e equipamentos que as escolas de referência devem integrar, orientações para a avaliação dos alunos surdos, trabalho de co-responsabilização e parceria entre docentes surdos e ouvintes de forma a garantir aos alunos surdos a aprendizagem e o desenvolvimento da LGP como primeira língua, competências dos docentes de educação especial com formação na área da surdez, competências dos docentes surdos com habilitação profissional para o ensino da área curricular ou da disciplina de LGP e, por fim, a responsabilidade do conselho executivo do agrupamento de escolas em garantir, organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão social dos alunos surdos.

⁵ A referenciação consiste na comunicação/formalização de situações que possam indiciar a existência de necessidades educativas especiais de carácter permanente, podendo ser efectuada por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou jovem ou que tenham conhecimento da eventual existência de necessidades educativas especiais. Embora qualquer um destes serviços possa fazer a referenciação, a família deverá ser sempre contactada para autorizar o início do processo de avaliação.

Os especialistas em educação especial rejeitam este modelo de classificação das necessidades educativas, por ser um modelo unicamente clínico, que ignora o contexto educativo, confunde deficiência com NEE e não está adaptado às crianças.

Segundo Correia (2008), ao recorrer à CIF, a Direcção Geral de Investigação e Desenvolvimento Curricular comete mais “um erro de palmatória” na medida em que o autor acredita que o uso da escala de avaliação é altamente subjectiva, não tem qualquer rigor e é totalmente desnecessário, uma vez que o objectivo não é comparar as capacidades e necessidades dos alunos, mas responder individualmente às necessidades de cada um deles. A opinião do investigador é, de resto, partilhada pelo Fórum de Estudos de Educação Inclusiva (FEEI) realizado, no dia 7 de Julho de 2007, coordenado por David Rodrigues, onde se pretendeu dar um contributo para o debate sobre Educação Especial, nomeadamente sobre o Decreto - Lei 3/2008.

Numa primeira análise à proposta deste documento foi consensual uma grande indefinição de dois conceitos essenciais: *Educação Especial* e *Educação Inclusiva*. O primeiro, tradicionalmente, centra-se na problemática do aluno a partir da sua categorização; o segundo centra-se predominantemente no currículo. Da mesma forma, neste documento, não é clara a distinção entre *Deficiência* e *Necessidades Educativas Especiais*. De acordo com Rodrigues (2007) sabe-se que quem tem uma condição de deficiência pode não ter NEE e vice-versa, ou seja, as NEE não ocorrem só em pessoas com condição de deficiência. O FEEI concluiu, portanto, que usar uma classificação de funcionalidade oriunda da saúde para efeitos educacionais pode tornar-se problemático, na medida em que a CIF é um instrumento clínico, para a identificação de uma deficiência e não para diagnosticar necessidades educativas. Rodrigues, acrescenta que a elegibilidade, tal como é apanágio da CIF, deixa de fora muitos alunos com dificuldades.

2.6 A Inclusão como utopia realizável (ou a inclusão excludente)

Segundo Rodrigues “a escola não é, pela sua história, valores e práticas, uma estrutura inclusiva e ela mesma foi criadora de exclusão” (2002 *cit in* Rodrigues 2003, p. 92) quando não considerou as diferenças dos seus alunos, organizando-se com base numa “indiferença às diferenças”, ou seja, a escola foi criada numa lógica que recusava uma valorização dos contextos socioculturais dos alunos, acabando por valorizar mais os alunos que se identificavam com os valores que eram veiculados pela escola.

De acordo com Veiga-Neto, “a inclusão, em termos amplos e não simplesmente em termos de escolarização, pode-se pensar como um primeiro passo necessário para a regulação

e o controle da alteridade” (2002 *cit in* Skliar, 2006, p.28). Neste sentido, na opinião de Skliar (2006), é possível a presença reiterada de ambientes inclusivos nas escolas regulares mas que, na realidade excluem os “outros diferentes” através da aplicação de práticas pedagógicas pouco diversificadas. Deste ponto de vista, a inclusão não é mais do que uma forma de contornar a questão da alteridade, pois todos são forçados a permanecer nos mesmos espaços escolares, impondo o convívio, a aceitação e a tolerância.

De acordo com Rodrigues (2003, p. 91) a escola poderá correr o risco de se tornar “uma ilha de inclusão num mar de exclusão” na medida em que não nos dá a oportunidade de conviver verdadeiramente com as diferenças. Mantoan (2006) também defende que, a inclusão que pensa unicamente a inserção de alunos com deficiência no ensino regular, desconsiderando os benefícios que essa inovação educacional propicia à educação dos alunos em geral está, sem dúvida, a contribuir para uma inclusão excludente.

Para Barroso (2003) são múltiplas as formas de exclusão, apontando de um modo esquemático quatro razões essenciais:

1. A escola exclui porque não deixa entrar os que estão fora;
2. A escola exclui porque põe fora os que estão dentro;
3. A escola exclui “incluindo”;
4. A escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido.

As duas primeiras modalidades são bem conhecidas e estudadas no âmbito da Sociologia da Educação. Relativamente às últimas duas, que são aquelas que estão directamente relacionadas com o propósito deste trabalho, referem-se à forma como a escola exclui os seus alunos ao tentar inclui-los, através da imposição de modelos de organização pedagógica e padrões culturais uniformes. Neste ponto de vista, quer a inclusão de todos os alunos num único padrão cultural, quer a imposição de uma mesma organização pedagógica são responsáveis por frequentes episódios de exclusão na escola actual, supostamente inclusiva. Isto tem uma explicação muito simples, na opinião de Barroso, “a escola massificou-se sem se democratizar” (2003, p. 31), ou seja, sem criar as estruturas adequadas ao alargamento da sua população e sem dispor de recursos necessários e suficientes para gerir uma escola para todos, com todos e de todos.

Ainda na opinião do mesmo autor, o próprio sistema escolar ao permitir subdividir os alunos em “normais” e com “deficiência”, e as modalidades de ensino em “regular” e “especial” estão a contribuir, de certa forma, para uma inclusão excludente, na medida em que está a pôr em evidência dois sistemas de ensino diferentes. Na opinião do autor, a lógica desta organização, ao nível do ensino, é marcada por uma visão determinista, mecanicista,

reducionista, própria do pensamento científico moderno que ignora o subjectivo, o afectivo, o diferente, de forma a não conseguirmos implementar uma verdadeira inclusão escolar e social. Nesta linha de pensamento Mantoan (2006) defende que, para minorar esta diferenciação, a nível institucional, é indispensável a extinção das categorizações e das oposições excludentes: *iguais /diferentes, normais/deficientes*. Na escola actual, as propostas educacionais que visam à inclusão, habitualmente apoiam-se em modelos e formas ou condutas éticas conservadoras ao defenderem sentimentos de tolerância e de respeito pelo outro como forma de o aceitar no grupo. Contudo, a tolerância como um sentimento aparentemente generoso, pode colocar numa posição superior da parte de quem o expressa, contribuindo de certa forma para uma inclusão excludente. Já o respeito, como conceito, pressupõe uma compreensão das diferenças respeitando-as tal como elas são.

Mantoan (2006) defende ainda que a exclusão tem predominado sobre a integração, e mesmo quando se fala desta última, é frequentemente para iludir as múltiplas formas de segregação social. Assim, as escolas inclusivas podem tornar-se em mais uma “panaceia”. Elas enfrentam já hoje alguns problemas sérios. Um deles é a difícil conciliação entre a necessidade de atenderem à diversidade dos alunos, sem diminuírem a qualidade do ensino. Um outro é o da própria reacção dos pais e alunos ditos “normais”, para já não falar dos professores. Como é evidente, a aceitação do “Outro” como um “igual” nunca foi pacífica. Será a escola inclusiva uma simples utopia?

Sarmento defende uma lógica alternativa para a educação escolar inclusiva, como “utopia realizável” sustentando esta ideia em quatro pontos essenciais:

- Em primeiro lugar, é indispensável pôr de lado atitudes tradicionalistas, relativamente a forma de pensar dos professores e elementos da comunidade educativa, que conduzem à exclusão dos saberes das crianças, dos grupos sociais, das classes populares e das minorias étnicas e culturais, em situação de risco. Este é um trabalho de aprendizagem que não deve ser ignorado mas, antes, o ponto de partida para novas aprendizagens. “A aprendizagem organizacional da escola e a capacidade de tornar a escola uma organização aprendente, é o primeiro e decisivo elemento na transformação da escola no sentido dessa utopia realizável” (2002, p. 27).

- Em segundo lugar, a escola actual, se quer dar uma resposta eficaz às crianças, tem de encontrar o seu próprio caminho, colocando nas mãos das comunidades educativas, e em particular nos professores, o dever de pensar a sua acção. Neste sentido, é indispensável repensar a escola, repensar os seus fundamentos, repensar os seus projectos, para conseguir o seu objectivo mais nobre – educar na diversidade. Este objectivo só será alcançável se a

escola se reconstituir e se refundar civicamente na esperança de conseguir “fazer o cruzamento com uma lógica emergente, que é a lógica dos direitos da criança” (*ibidem*).

- Em terceiro lugar, o regresso das pedagogias activas, o regresso à questão dos saberes e a forma como são aprendidos e assimilados pela criança deverá ser uma questão central em todas as políticas educativas não excludentes. Sobretudo em contextos multiculturais e em ambientes onde proliferam crianças em risco social, exclusão e abandono escolar precoce. É indispensável desenvolver estratégias de aprendizagem construtivistas e perceber como os saberes se tornam mais significativos, mais desejados e mais susceptíveis de provocar a felicidade nas crianças, promovendo a cidadania activa. Isto implica uma enorme exigência no âmbito da aprendizagem organizacional e da construção da escola como organização aprendente.

- Finalmente, em quarto lugar, conceber a educação como “política da vida” (Sarmiento, 2002, p. 28) consiste em desenvolver uma dinâmica organizacional, no seio da instituição escolar, de forma a pensar o trabalho docente como um trabalho de grupo, colaborativo e participativo. No âmbito desta dinâmica, pensar a escola como um elo de uma política social, construir a educação associada às outras componentes das políticas sociais, podemos contribuir para a inclusão escolar de todas as crianças em situação de risco. Pensar a escola como “um projecto da renovação da tradição” (Sarmiento, 2002, p. 29), é desenvolver projectos inovadores, com base na tradição. Esta ideia é um elemento central na construção de uma escola para a inclusão social.

Para Mantoan (2006) se a escola que pretendemos é a escola inclusiva, então é indispensável uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças. É necessário, portanto, repensar a instituição escolar, contribuir para mudança de paradigma educacional, de forma a que as diferenças culturais, sociais, étnicas e religiosas, enfim, a diversidade humana contribuam para a construção de uma sociedade heterogénea mais rica, de outro modo, será impossível implementar uma verdadeira escola inclusiva. A escola que pretendemos é “uma escola única e para todos, em que a cooperação substituirá a competição, pois o que se pretende é que as diferenças se articulem e componham, e que os talentos de cada um sobressaiam” (Mantoan 2006, p.198).

Segundo Correia os alunos com NEE só beneficiam do ensino ministrado nas classes regulares “quando existir uma congruência entre as suas características, as suas necessidades, as expectativas e atitudes dos professores e os apoios adequados” (2003, p 15). Caso contrário, passamos da inclusão à exclusão funcional, onde os programas são inadequados ou indiferentes às necessidades dos alunos.

Capítulo III

Cidadania e Participação Social: Direitos da Criança com Deficiência

Como já tivemos oportunidade de referir anteriormente, os anos 80 e 90 do século XX foram considerados como duas décadas de intensa proliferação de direitos e de criação de uma justiça social para as crianças, traduzidas nas respectivas políticas com o principal objectivo de defender a igualdade como princípio dos direitos humanos, da cidadania e da modernidade (Cury, 2005).

Com as políticas de educação igualitária pretende-se, portanto, que todas as crianças possuem os mesmos direitos, sem nenhuma discriminação de sexo, raça, etnia, religião e capacidades, especialmente no que respeita à educação, saúde, acessibilidades e lazer, definidos como princípios estruturantes dos direitos da criança com deficiência.

Deste modo, a participação activa na sociedade é a primeira condição para que a inclusão da criança com deficiência seja bem sucedida, reivindicando direitos e igualdade de oportunidades.

Soares defende que “a participação é, sem dúvida, um factor decisivo e poderoso para compreender a exclusão ou inclusão dos cidadãos nos processos de negociação e tomada de decisão acerca dos seus quotidianos” (2005, *cit in* Tomás, 2007, p. 206). Participar significa, portanto, ter voz activa, participar directamente nas decisões essenciais, reclamando direitos (Tomás, 2007).

No capítulo que se segue iremos abordar a questão dos direitos da criança de uma forma geral e da criança com deficiência em particular.

3.1 Direitos da criança: O direito a “ser diferente”

A discussão sobre os direitos humanos tem causado grande polémica relativamente à universalidade dos direitos e à reivindicação pelo reconhecimento da diversidade cultural (Santos, 2004). De acordo com a Convenção dos Direitos da Criança (CDC) (UNICEF, 2007) partimos do pressuposto que o bem-estar da criança é condição essencial, competindo ao estado:

“garantir que as instituições, serviços responsáveis pelos cuidados e protecção das crianças devem estar em conformidade com os padrões estabelecidos pelas autoridades competentes (art. 3.º) e reconhecer o direito da criança usufruir do mais elevado nível de atendimento em saúde e dos recursos para o tratamento de doença e reabilitação de saúde. O estado deve esforçar-se por garantir que nenhuma criança seja privada do seu direito ao acesso a tais serviços de cuidados de saúde” (art. 24.º).

As crianças com NEE têm os mesmos direitos que qualquer outra criança, relativamente à educação, saúde, acessibilidade e lazer, ou seja, são princípios estruturantes dos direitos da criança: o princípio da igualdade, da diversidade, da discriminação positiva e da inclusão social e cultural.

Já na convenção de Guatemala celebrado em Maio de 1999, e relacionado com o princípio da não – discriminação, adoptou-se a máxima “ *tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais*”. O que significa que a aceitação das diferenças com base na deficiência é inquestionável na actualidade ao defender as pessoas com deficiência de situações de discriminação. A Convenção de Guatemala é o documento mais recente na defesa do direito de ser diferente na escola e na comunidade.

Relacionado com este conceito da *não discriminação* surge a noção de *cidadania social* que deverá ser entendida como “um conjunto de direitos e deveres que une numa relação de reciprocidade indivíduo e estado” fruto da evolução das sociedades modernas (Fontes, 2004, p. 14).⁶ Esta construção da cidadania social apresenta-se como um processo inacabado, pautado por realidades diversas e por diferentes níveis de desenvolvimento, desenvolvendo-se especialmente nos países centrais associado ao desenvolvimento do Estado-Providência (Santos, 1999; Martins, 2004; Fontes, 2004).

Em Portugal, só após o 25 de Abril se começou a desenhar um Estado de Providência que nunca chegou a ser na sua plenitude, a que Santos (1999) designou de *quasi – Estado – Providência*. Esta situação ficou a dever-se a um conjunto de factores dos quais destacamos: o seu carácter tardio, o contexto internacional de profunda crise económica e o baixo nível de investimento público ao nível da assistência social, uma vez que, como sublinha Hespanha (2002), o sistema de protecção social excluía uma larga parte da população portuguesa, nomeadamente idosos, desempregados e, segundo Fontes (2004) as crianças com deficiência e respectivas famílias. De acordo com o mesmo autor, esta situação foi compensada, de certa forma, pela persistência, em Portugal, de uma sociedade providencia forte baseada em relações de parentesco, vizinhança e amizade.

⁶ Tal como tem sido defendido a partir de T. H. Marshall (1962), existem três gerações de direitos que correspondem a diferentes fases do desenvolvimento das sociedades modernas: os direitos cívicos, de carácter mais universal, correspondem a uma primeira fase do desenvolvimento da noção de cidadania onde estão consagrados, entre muitos outros direitos “o direito a não ser discriminado em função da raça, da religião, ou das convicções políticas” (Hespanha, 2000, p.21); os direitos políticos, menos universais e com uma menor divulgação entre os diferentes países, correspondem a direitos entre os quais “o direito de participar na vida política da comunidade, eleger e ser eleito para cargos políticos” (Hespanha, 2000, p.21); e os direitos sociais, com uma disseminação ainda mais lenta do que os anteriores e que correspondem, de uma forma genérica “ao direito a gozar de um padrão mínimo de bem-estar e de segurança” (Hespanha, 2000, p.21).

No entanto, a Convenção das Nações Unidas sobre os direitos da criança alerta para o facto de que os direitos são universais (UNICEF, 2002), por conseguinte, deveriam ser aplicados de igual forma, independentemente do contexto sócio económico e cultural. Neste sentido, podemos questionar até que ponto os direitos humanos, vinculados a questões supostamente universais, respondem à necessidade de reconhecimento de características e situações particulares, como é o caso de Portugal.

De acordo com Ghai (2004) os direitos humanos são usados, do ponto de vista hegemónico, como um instrumento homogeneizador, omitindo as diferenças socioculturais minoritárias existentes nos diferentes países. Nesta linha de pensamento, Santos (2004) defende que enquanto os direitos humanos forem concebidos como universais, tenderão a operar como uma globalização de cima para baixo, o que o autor designa por *localismo globalizado*, tornando-se um verdadeiro instrumento para o choque entre culturas. Neste sentido, o autor refere que existem em todo o mundo pessoas e organizações que lutam pelos direitos humanos de grupos e classes oprimidas. São estas lutas contra a exclusão social a que assistimos diariamente em vários países da Europa ocidental, que Santos (2004) designa por *cosmopolitismo*, caracterizado pela organização e resistência de regiões ou grupos sociais vítimas da desigualdade social, ou seja, “são todas as formas de intensificação das acções (solidariedade global), contra a opressão, exploração, contra situações de poder desigual, de inclusão subalterna, a despromoção, onde os que não têm poder se organizam, como por exemplo, as organizações transnacionais de direitos humanos, os movimentos e associações de defesa dos direitos das crianças, entre outros” (Tomás, 2007, p.256).

Foi neste contexto que, em 25 de Agosto de 2006, 192 países pertencentes à ONU adoptaram uma nova convenção, o primeiro tratado aprovado no século XXI na defesa dos direitos humanos pelo secretário-geral das Nações Unidas, Kofi Annan, “como uma realização histórica para os 650 milhões de cidadãos com deficiência em todo do mundo”: a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CRPD) e o Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Em Maio de 2008 foi ratificada por 20 países que reconheceram declaradamente a igualdade das pessoas com deficiência, abolindo costumes e práticas que discriminam a pessoa com deficiência, o que acontece pela primeira vez na Lei Internacional dos Direitos Humanos.

Segundo a Fundação *Save the Children* (Abril, 2008) e a CRIN - *Child Rights Information Network* (Maio, 2008) mais de 150 milhões de crianças no mundo são portadoras de uma deficiência, sendo 50% destas crianças surdas e 98% não têm acesso à instrução. Segundo dados destas organizações as crianças com deficiência têm mais probabilidade de

serem afectadas pela pobreza, por abusos sexuais, pela baixa escolaridade e pela discriminação. Segundo as mesmas fontes, em alguns países 90% das crianças com deficiência não irá sobreviver para além dos 20 anos de idade devido a vários factores, entre os quais a pobreza, a má nutrição, a guerra e um deficiente acompanhamento nos cuidados médicos.

Neste sentido, podemos considerar que a CRPD para além de um importante marco jurídico é também um marco simbólico uma vez que promove a ideia das crianças com deficiência não como objectos de assistência e caridade mas como “sujeitos de direitos” (art. 23.º). O Artigo 7.º, parágrafo 3, por exemplo, contém obrigações para assegurar às crianças com deficiência os direitos humanos e liberdades fundamentais numa base equitativa com as outras crianças, nomeadamente “garantir assistência adequada para assegurar o seu direito à expressão dos seus pontos de vista em todos os assuntos que lhes digam respeito de acordo com a sua idade e maturidade”.

De acordo com Tomás (2002) a Convenção Internacional relativa aos Direitos da Criança adoptada pelas Nações Unidas em 1989, fez com que pela primeira vez a criança passe a ser considerada como “cidadão dotado de capacidade para ser titular de direitos” funcionando como um mecanismo de *harmonização*, relativamente à concepção de que as crianças têm direitos (Cortesão e Stoer, 2001 *cit in* Tomás, 2007). Posteriormente, a CRPD (2006) veio complementar essa Convenção Internacional, dando um novo impulso à promoção dos direitos humanos de todas as crianças com deficiência ganhando um sentido mais amplo.

Nesta perspectiva, Tomás (2007) refere que a partir do momento em que a UNICEF (1991), defende a ideia de que os programas a implementar reflectiriam os princípios da CDC, esta ganhou um carácter universalista, apesar de os princípios de universalidade dos direitos e dos valores acabarem por se tornar frágeis e gerar conflitos, na medida em que a CDC ao ser ratificada pelo maior número de países, é alvo de críticas por obter um carácter ocidental, que se pressupõe universal. De qualquer forma, os direitos básicos que garantem protecção, dignidade, autonomia e participação na comunidade são universalmente reconhecidos, tal como podemos verificar no artigo 23.º:

“Os Estados Partes reconhecem à criança mental e fisicamente deficiente o direito a uma vida plena e decentemente em condições que garantam a sua dignidade, favoreçam a sua autonomia e facilitem a sua participação activa na vida da comunidade”.

As crianças com deficiência têm, portanto, o direito a participar nas mesmas actividades que os seus pares sem deficiência. Este é um direito universal, consagrado na CDC. Será que este direito é respeitado? Vejamos a opinião de alguns autores.

3.2 A criança diferente, excluída socialmente?

Após uma análise à forma como as diversas culturas consideram a diferença é interessante notar que os juízos sobre a diferença podem ter consequências drásticas. Entre essas consequências, a que parece ter maior impacto ao nível da educação é aquela em que uma diferença pode conduzir à desigualdade e até mesmo à exclusão.

Santos (1995 *cit in* Rodrigues, 2001) faz a distinção entre estes dois conceitos afirmando que a exclusão é um conceito sociocultural e a desigualdade um conceito socioeconómico. Na desigualdade, o sistema de pertença dá-se pela integração subordinada do sujeito, enquanto que na exclusão a pertença dá-se pela exclusão pura e simples, ou seja, na presença de desigualdades, quem está por baixo está dentro do sistema, enquanto que na exclusão quem está por baixo está fora, isto é, não compartilha da vida em sociedade. Por conseguinte, a exclusão, na perspectiva do autor é um processo histórico através do qual uma cultura rejeita o que é diferente.

Nesta linha de pensamento, Brogna (2005, p. 43) afirma que “as pessoas com incapacidade constituem um grupo excluído *à priori* justificado pela condição física, intelectual ou psíquica ou pela complexidade das estruturas necessárias para uma integração plena” na medida em que a sociedade está desenhada por e para pessoas não incapacitadas. Por outro lado, a par desta exclusão das diferenças, Casanova acrescenta que “nas sociedades contemporâneas existem desigualdades sistemáticas entre pessoas que têm e que não têm deficiências e incapacidades” (2008, p. 3). Estas desigualdades estão presentes na relação entre os diferentes domínios, independentemente das diferenças que os indivíduos possam apresentar: trabalho e lazer, escolaridade e literacia, cidadania e participação cívica, habitação, transportes, serviços públicos, cuidados de saúde e, mais ainda a nível pessoal, como constituição de uma família, a afectividade, a sexualidade, a amizade, etc.

Para Casanova (2008) o trabalho, o grau de escolarização e a participação social são as áreas em que se constata mais desigualdades entre os indivíduos com e sem deficiência, na medida em que a inserção no mundo do trabalho associada ao grau de escolarização são factores determinantes para o desenvolvimento da identidade social, reconhecimento e participação cívica.

Segundo Stoer e Magalhães vivemos numa “sociedade de risco” pois, para além dos “riscos globalizados que afectam todos os indivíduos e todas as sociedades, torna os indivíduos vulneráveis a uma forma de exclusão social” (2005, p. 64), tanto maior quanto mais acentuada for a deficiência física ou mental.

Castells define exclusão social como “o processo pelo qual certos indivíduos e grupos são sistematicamente impedidos de aceder a posições que lhes permitiriam uma forma de vida autónoma dentro das normas sociais, enquadrados por instituições e valores, num determinado contexto” (1998 *cit in* Stöer e Magalhães, 2005, p. 65) conferindo-lhe, à partida, desigualdade de acesso aos mesmos ideais.

Na opinião de Capucha (2005a *cit in* Casanova, 2008) estas desigualdades aumentam, especialmente quando as pessoas com deficiência fazem parte do sexo feminino, ou de alguma minoria étnica e, geralmente estão associadas às classes de menores recursos, em particular aos trabalhadores menos qualificados com uma situação económica mais baixa. Directamente relacionado com estas desigualdades, também “as diferenças de origem e de posição social destas pessoas e dos seus familiares determinam distintos graus e tipos de discriminação e de vulnerabilidade social” (Abbas, 2003; Allen, 2007 *cit in* Casanova, 2008, p. 3).

Como forma de combate a este tipo de exclusão social, Stoer e Magalhães (2005) sustentam a ideia de criação de um espaço global, o mercado, como modo de regulação hegemónico, onde todos os indivíduos, independentemente das suas diferenças, são incluídos como consumidores, o que os autores designam por “globalismos localizados”. Por conseguinte, “a inclusão das diferenças através do mercado é feita com base no esbatimento dessas diferenças pela sua identificação com consumo e consumidores” (Stoer e Magalhães, 2005, p. 11). Segundo os autores, esta construção de inclusão com base na uniformização, ou seja, na tentativa de erradicação da diferença, conduziu inevitavelmente a diferentes formas de exclusão económica, social, política e cultural.

Nesta perspectiva, podemos concluir que vivemos num período em que a escola pública manifesta sinais de uma reestruturação no sentido de uma lógica de mercado, o que significa que, segundo os autores a inclusão se deve desenvolver com base numa lógica de que, quem não é consumidor é excluído. Por ironia do destino, as crianças que apresentam algum tipo de deficiência são, à partida, consumidores com autonomia limitada, principalmente ao nível da tomada de decisões. Contudo, não deixam de ser actores sociais, com características muito próprias, deixando a sua marca num tempo e num espaço próprios, suficientemente fortes para “reivindicar, lutar e insistir num conceito de cidadania

multidimensional e multicultural, que inclua os direitos civis, políticos, sociais e outros grupos sociais” (Tomás, 2007, p. 130).

3.3 As crianças com deficiência como actores sociais

De acordo com Sarmiento e Tomás (2007) a Sociologia da Infância tem vindo a considerar a infância como uma construção social e a compreender as crianças como actores sociais plenos, activos e com voz, o que implica a redefinição de novos papéis, novos espaços e novas vozes no exercício da cidadania. A participação das crianças apresenta-se, assim, como primeira condição para tornar efectivo o discurso que promove direitos para a infância, nomeadamente o direito à participação na vida social, política e económica. A CDC preconiza no art.º 12 que “todas as crianças têm o direito de expressar as suas opiniões livremente em todos os assuntos que as afectem e que as suas ideias deverão ser levadas em conta de forma séria” o que conduz à ideia de que é através da sua participação activa que se alcança a verdadeira implementação dos seus direitos. Por conseguinte, é importante reclamar e conquistar direitos participativos quer em contextos de acção, familiar, comunidade, na escola quer na sociedade, pois é fundamental o reconhecimento das suas competências sociais, das suas capacidades em intervir na defesa dos seus direitos, ou seja, a afirmação de uma “cidadania da infância”.

Na opinião de Tomás (2007), através da análise dos discursos das crianças, permitenos compreender a forma como as crianças se vêem e compreendem a si próprias, a forma como elas observam e analisam o mundo que as rodeia, emitindo opiniões que o adulto deve respeitar, pois falamos de um direito inquestionável, ao qual já nos referimos anteriormente. Segundo a autora, as práticas discursivas das crianças fazem parte da sua própria identidade e da sua cultura, devendo ser analisadas com base nas suas vivências infantis. Da mesma forma, “os discursos e os conhecimentos das crianças veiculam visões e versões dominantes do mundo, são verdades momentâneas e contextualizadas e que se relacionam directamente com a questão do poder” (Tomás, 2007, p. 198) numa tentativa de reivindicação de direitos e construção de identidades.

São estas diferentes formas de ver o mundo que constituem as “culturas infantis” que refere Sarmiento (2004). Segundo o autor, elas caracterizam-se pela sua heterogeneidade e diversidade com que a criança percepção o mundo e se relaciona com os seus pares, interpretando e compreendendo acções, sentimentos e processos de apropriação da realidade e modos de interpretação do mundo.

As crianças com deficiência, apesar de serem invisíveis e afónicas pela sociedade, e aparentemente não terem voz, elas conseguem provocar modificações no meio envolvente. Muitas vezes actuam, simplesmente, devido à sua própria existência, obrigando as pessoas, nomeadamente técnicos, professores e famílias, a adoptar medidas e atitudes nas mais diversas áreas: saúde, higiene, mobilidade, reabilitação, ensino, etc.; obrigam os governos a tomar medidas na defesa dos seus direitos promovendo a escola inclusiva através de políticas includentes, estruturando a escola em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, segundo Dellors (1996), são os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, ou seja adquirir os instrumentos da compreensão, aprender a fazer, para cooperar com quem está à sua volta, aprender a viver juntos, para participar na vida em comunidade, por fim, aprender a ser, um processo que se relaciona com os anteriores e que é o culminar de todo o processo.

Marchesi (2006) afirma que as escolas inclusivas resultam desta congruência de aprendizagens defendidas por Delors, na medida em que são uma garantia para que todos os alunos, em igualdade de oportunidades aprendem a conviver e a aprender a ser, em conjunto com os seus pares. É este o cerne do nosso trabalho, reconhecer as diferenças através do convívio diário entre pares num *continuum* de entreajuda e trabalho cooperativo. Segundo o mesmo autor, as escolas inclusivas prontas a receber todos os alunos como actores sociais, responsáveis pelo presente e pelo futuro da sociedade, onde não exista discriminação e intolerância são o horizonte desejável e mais justo ao qual podemos aspirar. Ainda segundo o mesmo autor, o respeito pelas diferenças aprende-se desde a mais tenra idade, convivendo e reconhecendo as diferenças e a igualdade de direitos daqueles que manifestam mais diferenças. A convivência entre todas as crianças fornece-nos uma experiência enriquecedora e fomenta a compreensão e a ajuda mútua que mais tarde se irá reflectir na sociedade. A simples presença dos alunos com deficiência em escolas do ensino regular, com a co-responsabilização de professores, pais e comunidade em geral ajudam a desenvolver um conjunto de valores sociais indispensáveis à criação de uma cidadania activa, contribuindo para sociedades mais ricas e mais profícuas, uma vez que há o contacto entre pares de diferentes capacidades, origens sociais e culturais.

Capítulo IV

Fundamentação das opções metodológicas

Neste capítulo, destinado ao enquadramento da pesquisa no terreno, e tendo em conta que este trabalho se enquadra num mestrado em Educação, Supervisão Pedagógica, começamos por referir algumas considerações sobre alguns dos pressupostos metodológicos da investigação realizada, indicar o método e as técnicas de recolha de dados adoptados no âmbito da investigação empírica e as razões dessas opções. Posteriormente, explicamos os critérios da selecção da amostra, as estratégias de aproximação adoptadas e, por fim, mencionamos alguns condicionamentos e limites da investigação.

4.1 Uma investigação qualitativa de inspiração etnográfica

Ao longo de toda a investigação empírica, optámos do ponto de vista metodológico por uma abordagem qualitativa de inspiração etnográfica. Abordagem qualitativa por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenómeno social (Richardson, 1999) e por investigar toda a complexidade desse fenómeno em contexto natural, “pesquisa naturalística” (Bogdan e Biklen, 1994; Teis e Teis, 2008).

Entre os tipos de pesquisa qualitativa, pela qual optámos, está a do tipo etnográfico. De acordo com Teis e Teis “para que uma pesquisa seja reconhecida como do tipo etnográfico, deve preencher, antes de tudo, os requisitos da etnografia que tem como premissas a observação das acções humanas e sua interpretação, a partir do ponto de vista das pessoas que praticam as acções” (2008, p. 4).

Por conseguinte, este estudo é de inspiração etnográfica, por utilizar alguns dos princípios de metodologia etnográfica, na medida em que observamos as interacções sociais entre crianças e, por se tratar de uma adaptação da etnografia à educação, o que é denominado, segundo André como “estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido mais restrito” (1995 *cit in* Teis e Teis 2008, p. 5). A etnografia é, portanto, uma metodologia propícia à pesquisa educacional, na medida em que procura descobrir os significados que envolvem toda uma cultura escolar, uma sala de aula em particular ou as interacções interpessoais desenvolvidas no contexto escolar. No entanto, é bom esclarecer que não seria possível utilizar o método etnográfico com todas as suas características, tal como defendem Corsaro e Molinari (2000), um ano no mínimo, por uma questão de limitação de

tempo e rentabilização de recursos. É neste sentido que consideramos este estudo uma investigação qualitativa de inspiração etnográfica.

Apesar de a etnografia não ter sido sempre valorizada nas ciências sociais, com a excepção da Antropologia, hoje ela representa um método científico qualitativo consagrado (Silva et al., 2005). Segundo o mesmo autor a etnografia é entendida, assim, como um método de investigação assente no contacto directo com atores sociais cuja interacção constitui o objecto de estudo. “Um método preocupado em entender o sentido que os sujeitos conferem às suas próprias acções” (Silva et al., 2005, p.27). Da mesma forma Sarmiento (2004) refere que o investigador qualitativo destaca as diferenças subtis, a sequência dos acontecimentos no seu contexto, a globalidade das situações pessoais. Assim, conhecer os factos sociais resulta de um trabalho de interpretação, o qual só é possível mediante uma interacção entre o investigador e os actores sociais (Soares, 2005; Tomás, 2007). Por conseguinte, os estudos que empregam a metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos. No caso do presente estudo, a análise das relações sociais entre crianças em que a deficiência está presente é o foco de interesse temático.

Para Walsh e Graue (2003) investigar estas particularidades, resulta numa tarefa difícil e dispendiosa, pois requer muito trabalho de campo, especialmente quando se trata de uma investigação com crianças. Para se realizar um estudo desta natureza é, por conseguinte, necessário observar de perto e, sistematicamente, as acções das crianças nos seus contextos, sendo assim possível prestar atenção a determinadas particularidades e conseguir registá-las.

Bogdan e Biklen (1994) destacam cinco características fundamentais na investigação qualitativa: (1) a fonte directa de dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal de recolha de dados; (2) os dados recolhidos são descritivos; (3) o interesse do investigador centra-se sobretudo nos processos; (4) a análise dos dados é feita pelo investigador de uma forma indutiva; (5) o investigador interessa-se por compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Todas estas características, apesar de não poderem estar presentes de igual modo neste estudo, determinam em grande medida o tipo de investigação que pretendemos fazer. Confrontemos então estas características com os procedimentos adoptados ao longo do estudo aqui apresentado.

Os participantes na investigação, crianças com deficiência auditiva e mental de várias turmas do ensino básico: 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade foram observados em contexto escolar, tendo sido estabelecido um contacto, mais ou menos prolongado, entre o investigador e os informantes-chave, em ambiente de sala de aula e fora dela. O principal instrumento de recolha de dados foi o próprio investigador, apesar de ter recorrido a equipamento áudio, esteve sempre em contacto directo com o ambiente e com as crianças, sempre acompanhado de um bloco e de uma caneta para registar as notas de campo. Os dados recolhidos foram exclusivamente descritivos contendo o registo de observações e de transcrições de diálogos entre crianças. Foi com base neste tipo de dados extensos, detalhados, não sistemáticos que o investigador conseguiu apreender a riqueza das experiências dos participantes .

Ao longo do estudo, o interesse do investigador não se centrou apenas no “o quê” mas também no “porquê” e no “como”. Não se pretendia simplesmente identificar quais as imagens e concepções que as crianças têm sobre os seus pares com deficiência mas, também perceber como é que são e podem ser influenciadas as múltiplas interações que se estabelecem entre eles de forma a poder compreendê-las.

Após a recolha de dados, o investigador analisou-os partindo de dados específicos e procurando descobrir relações entre eles, sempre numa perspectiva indutiva, com vista à construção de um todo com sentido, a partir do particular, e não com o objectivo de testar hipóteses formuladas *à priori*.

Por último, o investigador procurou, sempre que possível, ver e ouvir as crianças, tentando compreender o seu ponto de vista e o significado por eles atribuído a diferentes situações, realizando algumas entrevistas - conversa ao longo da observação.

Para além de tudo o que já foi referido, importa ainda salientar que a opção por uma metodologia qualitativa, de carácter interpretativo, enquadra-se nos contornos de um estudo de caso, em que o conhecimento de questões específicas do local e do grupo conferem uma especificidade própria, porém, reflectem os efeitos de fenómenos sociais mais amplos (Silva et al., 2005).

4.1.1 Técnicas e procedimentos na recolha de informação

Ao longo do nosso trabalho optámos por utilizar a observação directa participante e não participante como as principais técnicas de recolha de informação, com o objectivo de recolher uma variedade de informações em diferentes perspectivas, de forma a poder triangular os dados recolhidos aquando da análise de dados.

De acordo com Deshaies “a observação constitui a espinha dorsal dos trabalhos de pesquisa” (1997, p. 295). De acordo com este autor a observação directa realiza-se quando se toma nota dos factos, dos gestos, dos acontecimentos, dos comportamentos, das opiniões, das acções, enfim, do que se passa ou existe num determinado momento e numa dada situação.

De igual modo, para Quivy e Campenhout os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem” (1998, p.196). Na opinião destes autores, este método capta as relações sociais entre os actores, bem como a cultura que lhe está subjacente. Neste sentido, o investigador deve estar atento ao aparecimento de comportamentos, à transformação e aos efeitos que eles produzem tendo em conta os contextos em que são observados.

Inicialmente a nossa intervenção será realizada com base numa observação não participante. O investigador assume o papel de observador exterior, sem interagir com o objecto em estudo, o chamado *investigador sem voz* (Bogdan e Biklen, 1994). Para estes autores, a observação não participante tem como principal objectivo descobrir, numa fase inicial, as interacções ocorridas entre pares, com e sem deficiência, sem que o observador possa estimular ou interferir nas relações. A observação não participante é, sem dúvida, uma das técnicas privilegiadas na investigação educacional, permitindo uma observação directa do objecto em estudo e uma descrição rica, densa, completa, com um determinado propósito .

Muito lentamente, à medida que a investigação vai evoluindo, é intenção do investigador tornar-se em observador participante mais activo, interagindo com os participantes, dialogando com eles, realizando entrevistas-conversa sobre as suas preferências e relacionamentos.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a observação participante é realizada por um observador que se torna membro da comunidade ou da população em estudo. Neste sentido, o investigador participa nas actividades da comunidade, observa o modo como as pessoas se comportam e interagem umas com as outras, neste caso as crianças. O investigador tenta ser aceite como alguém que está próximo e que participa em vez de ser visto como um estranho. “O propósito desta participação não é só o de ver o que está a acontecer, mas também o de sentir o que é ser parte do grupo” (p. 105).

No presente estudo, a observação participante permite, pois, observar, interpretar e compreender os significados que as crianças atribuem às suas acções quotidianas, uma vez que o observador participa activamente na vida do grupo e da escola em que a investigação é realizada. Para Iturra a observação participante “é o envolvimento que despe o investigador

do seu conhecimento cultural próprio, enquanto veste o do grupo investigado” (1987, p. 149). É um exercício que consiste em colocar-se na pele do outro, ultrapassando todas as barreiras sociais e culturais, na tentativa de experienciar outras formas de estar na vida. O autor afirma que este é um método violento tanto para quem observa, como para o observado.

Na perspectiva deste autor, a observação participante caracteriza-se, assim, pela forma como o investigador “saltita desajeitadamente” no seio do grupo que observa, numa procura incessante de informação valiosa do quotidiano rotineiro. De acordo com Pais é o chamado “pesquisador viajante, que passeia pela multidão, misturando-se nela, vagueando ao acaso, sem destino aparente, no fluxo e no refluxo das massas de gente e de acontecimentos” (2002, p. 55). A observação participante, ou participação activa consiste, segundo este autor, na participação real da vida do grupo, conversando frequentemente com os informantes chave. À medida que acompanha os participantes no terreno o investigador vai apreendendo a sua visão/interpretação da realidade. Por conseguinte, o pesquisador está presente no tipo de informação que recolhe e nas conclusões que retira da investigação. Não há modo de realizar a observação dos contextos de acção que não seja, sempre participante (Woods, 1987 *cit in* Sarmiento, 2004). A observação é, sem dúvida, uma das técnicas privilegiadas na investigação educacional, permitindo um contacto directo entre o investigador e o objecto em estudo, através da relação que estabelece com os participantes. Só assim é possível analisar as diferentes interacções sociais entre pares que nos propomos investigar.

Foi com este espírito que, ao longo do trabalho de pesquisa fomos observando “in loco”, as diferentes interacções entre pares com e sem deficiência nos diferentes espaços previamente seleccionados (recreio, sala de aula e sala de apoio especializado) registando com detalhe no diário de campo (que sempre nos acompanhava) todas as frases, atitudes e comportamentos das crianças.

Da mesma forma registámos, por escrito, como decorria o contacto entre o investigador e as crianças, uma vez que a forma como estas acolhiam o investigador, a postura, os gestos e mudanças no tom de voz no decorrer da investigação forneceram informações significativas para posterior leitura e compreensão do discurso. Neste sentido, as informações contidas no diário de campo configuram-se parte do material de análise.

A entrevista - conversa foi outro dos instrumentos utilizados para a captação dos discursos das crianças, através de registos áudio, no decorrer das interacções sociais fora da sala de aula, estimulando e/ou questionando essas mesmas interacções com a finalidade de escutar a voz das crianças sobre as questões relacionadas com a diferença.

Segundo Samagaio:

“A entrevista conversa é uma técnica que implica um conjunto de preocupações adicionais na sua planificação, desenvolvimento e aplicação. É orientada por grandes blocos temáticos intercomunicáveis que deverão possibilitar uma viagem temática pertinente e lógica. Torna-se fundamental definir com clareza o bloco temático inicial, o tema central, os temas adjacentes e o seu encadeamento interno, estruturando as questões de cada bloco temático tornando operacional a intercomunicabilidade dos assuntos. Entrevistar crianças é um processo de interacção genuíno na essência das relações humanas. É importante que a criança olhe para o entrevistador como um parceiro de conversa e que, invertendo os papéis, lhe coloque mesmo questões. Estas podem constituir pistas de assuntos a abordar” (2004, p. 3).

Para além dos instrumentos mencionados é importante referir ainda os materiais produzidos pelas crianças: desenhos, textos escritos, cartazes e outros trabalhos realizados em grupo ao longo da intervenção, dentro da sala de aula. Relativamente a estes últimos, o trabalho cooperativo estimula o relacionamento interpessoal, a cooperação e a imaginação criando uma atmosfera favorável à construção de uma relação social positiva, favorecendo a criação de um ambiente de respeito recíproco, gerador de comportamentos de solidariedade (Cruz, 2008). Nesta perspectiva, os trabalhos realizados em grupo são considerados como elementos capazes de accionar mecanismos para o aperfeiçoamento de uma ética cooperativa. Por conseguinte, vão ser promovidos ao longo da investigação como um factor promotor habilidades interpessoais e de auto-estima na medida em que possui uma estrutura que favorece a relação **com** o outro e não **contra** o outro, conforme evidencia Brotto (2001).

Desta forma, o trabalho cooperativo, para além de permitirem a utilização de metodologias activas e inovadoras, na transferência de aprendizagens, promovem também a autonomia e o relacionamento interpessoal entre os pares de uma forma lúdica contribuindo para uma análise mais pormenorizada das interacções.

4.2 A entrada no campo de pesquisa

A entrada no campo de pesquisa foi formalizada através de um pedido de autorização, ao conselho executivo do agrupamento de escolas, onde se identificavam os objectivos e a natureza da investigação (ver anexo1).

Após a aprovação deste pedido, em conselho pedagógico, foi concedida a autorização para acompanhar o quotidiano da escola, nas unidades de apoio especializado às crianças surdas e às crianças com DM, dentro das salas de aula, nos momentos de integração e durante os intervalos.

Após esta primeira abordagem, foi iniciado o contacto com as crianças das unidades e respectivos professores, a quem foram pedidas algumas informações sobre o funcionamento

da escola e horários escolares das diferentes turmas, com o objectivo de seleccionar os potenciais informantes-chave. Posteriormente, foi solicitada a autorização aos pais/encarregados de educação das crianças (ver anexo 2) seleccionadas para o estudo, através do envio de termo de consentimento informado, onde se explicavam os objectivos desta intervenção e os procedimentos a seguir. Por fim, conversámos com as crianças, individualmente e em grupo, explicando igualmente o que pretendíamos com a nossa presença na escola e às quais, no final, foi entregue um protocolo de consentimento informado (ver anexo 3) que entregaram devidamente assinado.

É importante referir que, especialmente quando desenvolvemos trabalho de investigação com crianças, o consentimento informado assume um significado particular, na medida em que, estamos perante negociações entre investigador e crianças informantes, assim como de um processo de permanente partilha de informação e valorização das competências das crianças na investigação (Fernandes, 2005; Tomás, 2007).

Como já referimos anteriormente, as metodologias qualitativas, mais do que quaisquer outras, levantam questões éticas e deontológicas, principalmente, devido à proximidade entre pesquisador e sujeitos, ainda que a maioria dos pesquisadores dedique pouca atenção a essa questão (Martins, 2005). Contudo, de acordo com Cocks (2006), as preocupações com questões éticas nos estudos do campo da Sociologia da Infância vem crescendo, pelo fato de serem estudos que dão importância ao reconhecimento dos direitos da criança, de acordo com o estabelecido na CDC.

Neste sentido, torna-se fundamental que, na opinião de Soares (2005), é importante explicar os objectivos do trabalho a todos os actores envolvidos, constituindo isto um passo fundamental para a construção de uma “ética democrática”. A mesma autora defende ainda que o trabalho final deverá ter em conta os benefícios que poderá ter para as crianças, identificando também, a tempo de serem corrigidos, possíveis danos que poderão resultar de tal processo. Respeitar a privacidade da criança e a confidencialidade são igualmente questões que deverão ser sujeitas a negociação, considerando sempre a sua posição quando são retiradas citações de entrevistas para torná-las públicas.

Conscientes de todas estas questões éticas, implícitas nos direitos da criança, o primeiro contacto com os participantes, que ocorreu em Janeiro de 2009, foram no sentido de lhes explicarmos os seus direitos, nomeadamente a escolha dos nomes, para não serem reconhecidas no trabalho, após se tornar público. A escolha dos respectivos nomes foi um processo de decisão das crianças envolvidas, decidindo por unanimidade, as crianças com deficiência mental, associarem os nomes aos actores da novela “Feitiço de Amor” (novela

portuguesa que passa na TVI) e as crianças surdas às características físicas, nomeadamente do cabelo (cor e tamanho).

4.3 Análise de conteúdo

A análise dos dados começou a ser realizada durante o processo de recolha dos mesmos, mas teve o seu momento auge após terminada a recolha. Todo o material obtido ao longo da investigação: notas de campo, registos áudio dos discursos da criança, entrevistas-conversa, desenhos e trabalhos de grupo, foi organizado e submetido a uma análise atenta e cuidada.

Optámos pela análise de conteúdo utilizada em investigação social, na medida em que “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (Quivy e Campenhout, 1998, p. 227) seguindo normas e procedimentos analíticos dos respectivos conteúdos, pois “tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo” (Henry e Moscovici, n. d *cit in* Bardin, 1994, p. 33). Deste modo, procedeu-se à transcrição e validação de todos os registos efectuados junto das crianças de forma a ser possível “esmiuçar a investigação segundo uma lógica de análise qualitativa” (Maroy, 1997, p.117), no sentido de “estilhaçar, de desatar” (Pais, 2002, p. 150) as unidades de sentido expressas e encadeadas pelos actores sociais, e “voltar a unificá-las, a atá-las de uma forma analítica e sociologicamente conceptualizada” (Ferreira, 2006, p.197).

Neste sentido, a análise de conteúdo é o instrumento por excelência e, simultaneamente, “um método muito empírico, dependente do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objectivo” (Bardin, 1994, pp. 30-31). Na perspectiva de Bardin (1994) não há regras definidas na análise de determinado conteúdo. O investigador limita-se a adequar a técnica ao objectivo pretendido, reinventando a cada momento um conjunto de instrumentos, de forma a decifrar o conteúdo.

Por conseguinte, a análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (Bardin, 1994, p. 42). Com este tipo de abordagem, a autora defende que é possível efectuar deduções lógicas e justificadas, baseadas nas mensagens recebidas do objecto de estudo, tendo em conta o contexto. De acordo com Bardin (1994) as diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se segundo três etapas: 1)

a pré-análise, 2) a exploração do material, 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Foi com base nesta sequência de etapas, proposta pela autora, que procedemos à análise de conteúdo dos dados recolhidos no trabalho de campo. Inicialmente, na fase da pré-análise o investigador fez uma “leitura flutuante” (Bardin, 1994, p. 96). Organizou os dados recolhidos e registados no diário de campo: notas de observações directas, de conversas, etc. Esta fase teve por objectivo sistematizar as ideias iniciais de forma a conduzir a um esquema de análise, seleccionando as notas que julgou mais importante. Numa segunda fase, fase da análise propriamente dita, em que os registos seleccionados são transcritos e analisados em função da literatura e autores consultados. Finalmente, numa terceira fase, os resultados foram tratados de forma a serem significativos e válidos. O investigador, nesta fase, de acordo com Bardin (1994) pode propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objectivos inicialmente previstos.

Para Bardin (1994) o processo de categorização do material a ser analisado, não é uma obrigatoriedade, porém, a maioria das análises de conteúdo são de acordo com este procedimento, tendo sido esta a nossa opção. A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos – unidades de registo. Estas categorias, de acordo com Vala (1986) podem ser definidas *à priori*, a partir do quadro teórico e do objectivo da investigação; *à posteriori*, a partir da exploração do *corpus* a ser analisado; ou podem ser definidas através da combinação destes dois processos.

Neste trabalho, definiu-se uma categoria *à priori*, uma vez que o objectivo primeiro da investigação é discutir o reconhecimento das diferenças no contexto escolar, e outras duas categorias foram definidas *a posteriori*, de acordo com as situações encontradas no contexto escolar.

Quadro 2 - Categorização

Categorias de Análise	Subcategorias de Análise
Constrangimentos (A)	Relacionados com o grupo de surdos - (A1)
	Relacionados com o grupo de surdos e seus pares - (A2)
	Relacionados com o grupo de Crianças da Unidade de apoio à D.M e seus pares (A3)
Interações (B)	Entre as crianças surdas dentro da Unidade de Apoio - (B4)
	Entre as crianças surdas fora da Unidade de Apoio - (B5)
	Entre as crianças com e sem DM, dentro da sala de aula - (B6)
	Entre as crianças com e sem DM, fora da sala de aula - (B7)
Reconhecimento das Diferenças (C)	Por parte das crianças sem deficiência em relação aos surdos da Unidades - (C8)
	Por parte das crianças sem deficiência em relação às crianças com D.M. - (C9)

4.4. Obstáculos e limites

Um dos obstáculos mais significativo, especialmente numa fase inicial, foi a dificuldade em ser aceite como observador, pelos professores da escola, especialmente dentro da sala de aula, apesar de conhecer e manter uma relação de amizade com alguns deles, que me apresentaram e ajudaram a alargar a rede de amizades.

A dificuldade em ser aceite pelo grupo de crianças surdas, que me *olharam* como um estranho dentro da sala de apoio. Algumas recusaram-se assinar o protocolo de consentimento informado, não participando na investigação e demonstrando inclusivamente alguma *desconfiança* e *desagrado* com a minha presença na sala, especialmente nas primeiras visitas.

Outro problema relacionou-se com o registo das observações. A dificuldade em seleccionar, interpretar e registar, no próprio momento, as interações que julgámos mais significativas. Foi uma tarefa muito difícil, devido à fadiga e às condições de trabalho por vezes esgotantes, especialmente no decorrer dos intervalos, onde as interações se produziam a uma “velocidade” enorme.

Relativamente, ao problema do acolhimento do investigador por parte dos professores, dentro da sala de aula, foi resolvida com diálogo entre o investigador e o presidente do

conselho pedagógico. Inicialmente, foi feita a proposta da elaboração de um horário semanal sobre as aulas que se pretendiam observar, contudo, devido à dificuldade em prever um trabalho desta natureza, essa proposta não foi considerada pelo investigador, comprometendo-se, no entanto, a avisar telefonicamente, com alguma antecedência, as aulas a observar.

O grupo de crianças surdas que inicialmente se mostraram renitentes em participar neste trabalho de investigação tornaram-se mais participativas com o decorrer do tempo. Após a terceira visita começaram a participar e envolveram-se no trabalho, com a ajuda das intérpretes. Mesmo aquelas que não assinaram o protocolo, acabaram por participar, ainda que indirectamente, mostrando interesse em saber tudo acerca do trabalho do investigador.

Capítulo V

Contexto da investigação

Partindo do pressuposto que o modelo da “escola inclusiva” assenta no princípio de que as crianças com NEE são colocadas na sala de aula do ensino regular, como o meio menos restritivo possível, o espaço aparece então, como primeira condição sem a qual seria impossível pensar a inclusão. Assim, o espaço onde decorre o ensino das crianças com NEE assume especial relevância para a concepção inclusiva, usufruindo dos mesmos direitos que os seus pares não deficientes.

A necessária contextualização dos espaços e a caracterização dos actores que participam desta investigação assumem, assim, especial importância, “uma vez que na sala de aula, no recreio, na rua, ou noutra espaço, os indivíduos trazem consigo toda uma experiência social e repertórios que os tornam singulares. Por outro lado, o espaço onde decorreu a investigação confere uma materialidade própria às relações sociais que nele têm lugar” (Tomás, 2007, p. 7).

O capítulo que se segue pretende fazer uma caracterização dos espaços e actores envolvidos neste estudo começando por caracterizar o contexto onde se desenvolveu o trabalho. Seguidamente, efectuaremos a caracterização das crianças e respectivas famílias.

5.1 Caracterização dos espaços

A Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de S. Miguel está situada na cidade da Guarda e foi criada por Portaria dos Ministérios das Finanças e da Educação em 31 de Dezembro de 1986, com o nome de Escola C+S de S. Miguel. Entrou em funcionamento no ano lectivo de 1987/1988⁷.

⁷ O Edifício é constituído por seis blocos. O bloco principal é de construção definitiva e os restantes cinco de construção provisória. No bloco principal localizam-se os diferentes serviços e a sala do Conselho Executivo, bem como o pavilhão polivalente, único espaço coberto para a permanência dos alunos nos intervalos dos períodos lectivos ou de actividades extracurriculares. Nos restantes blocos localizam-se as salas de aula existindo, em todos, instalações sanitárias e um espaço com guichet para um Auxiliar de Acção Educativa que controla as entradas e saídas das salas. A ligação entre os blocos faz-se através de corredores com colunas cobertos apenas superiormente, enquanto o espaço entre estes e o bloco principal é totalmente descoberto. O acesso aos blocos está adaptado à circulação de cadeiras de rodas.

A escola utiliza, desde 1994, o Pavilhão Gimnodesportivo Municipal para a prática desportiva. O acesso ao Pavilhão é feito pelo interior do recinto escolar em zona descoberta. A área envolvente das edificações é ampla, com árvores, zonas relvadas e ajardinadas; nela se situam dois campos de jogos.

O acesso de pessoas e viaturas é controlado por um sistema electrónico e por um auxiliar/assistente de acção educativa que se encontra à entrada, em gabinete próprio.

A escola, no ano lectivo de 2008/2009, tem na totalidade 578 alunos, no 2.º e 3.º Ciclos, dos quais 63 são alunos com Necessidades Educativas Especiais.

5.1.1 Escola de referência para educação bilingue de alunos surdos

A escola de referência para a educação bilingue de alunos surdos, segundo o Decreto-Lei n.º 3/2008 tem como principal objectivo responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens com deficiência ao prever o desenvolvimento de respostas diferenciadas, nomeadamente para a educação bilingue de alunos surdos, assegurando o desenvolvimento da Língua Gestual Portuguesa (LGP) como primeira língua dos alunos surdos e o desenvolvimento da Língua Portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos.

Esta escola de referência dá uma resposta especializada às crianças dos Jardins de Infância, do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico de todo o distrito da Guarda. Nestes níveis de ensino estão a frequentar crianças dos concelhos de Meda, Pinhel, Sabugal e Guarda. Durante a semana encontram-se a residir numa residência de estudantes, fruto de uma parceria entre o Agrupamento de Escolas de S. Miguel e a Segurança Social.

Desta escola de referência fazem parte, no total, 12 crianças surdas distribuídas por diferentes anos de escolaridade, conforme o quadro que apresentamos.

Quadro 3 - Número de crianças surdas distribuídas por anos de escolaridade

Ano de escolaridade	N.º de crianças
4.º Ano	3
6.º Ano	3
8.º Ano	3
9.º Ano	3
TOTAL	12

Todas estas crianças surdas, para além de frequentarem a sala de apoio à educação bilingue, frequentam algumas aulas do ensino regular com os seus pares, nomeadamente as disciplinas de Ciências, Educação Física, Educação Musical, Educação Visual e Tecnológica e Formação Cívica, devendo constar no respectivo currículo específico individual definido pela equipa multidisciplinar. As restantes aulas/disciplinas são frequentadas apenas pelo grupo de crianças surdas e pelo respectivo intérprete.

Enquanto estas crianças surdas frequentam a unidade são apoiadas pelas professoras especializadas, pela formadora de Língua Gestual e pela terapeuta da fala no treino auditivo e no aperfeiçoamento de técnicas de comunicação e linguagem. Enquanto assistem às aulas, nas

turmas do ensino regular, estas crianças são acompanhadas pelos professores de ensino especial (EE), na condição de par pedagógico e/ou mediadores do processo de ensino - aprendizagem e pelas intérpretes de Língua Gestual.

Dando cumprimento ao Dec. Lei n.º 50/2005, que regulamenta a flexibilização do horário destes alunos surdos, os professores utilizam a estratégia de ensino, retirando o aluno da sala de aula, por exemplo, na disciplina de Estudo Acompanhado, para lhe prestar um apoio mais individualizado, sem perder a matéria leccionada nas disciplinas nucleares. A unidade tem um funcionamento diário das 8h40 às 16h55.

Caracterização dos recursos humanos

Afectas à unidade estão colocadas duas docentes especializadas em Educação Especial. Uma das docentes pertence ao grupo 920, especializada em deficiência auditiva, e outra especializada no domínio cognitivo - motor, grupo 910, ambas com uma carga horária de 22 horas semanais directas; duas intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (LGP) acompanhando cada uma delas um grupo de três alunos no decorrer das aulas, com o objectivo de traduzir os conhecimentos aos alunos através da Língua Gestual, cumprindo um horário de 35 horas semanais; uma formadora em LGP que dá formação nesta área, aperfeiçoando e ensinando novos gestos com um horário de 10 horas semanais e, por fim, uma terapeuta da fala para aperfeiçoar a dicção de palavras aos alunos com 35 horas semanais.

A unidade tem ainda 3 auxiliares que prestam apoio indirecto a todas estas crianças, ou seja, estão disponíveis sempre que sejam solicitadas para desempenhar qualquer tarefa relacionada com o acompanhamento, higiene e limpeza.

Apesar de todos estes recursos: professores, técnicos, terapeutas e auxiliares não serem o foco do nosso estudo desempenharam, contudo, o papel de facilitadores ao longo de todo este processo de investigação, na medida em que forneceram informações importantes acerca do funcionamento da unidade e do comportamento, atitudes e preferências das crianças envolvidas.

Quadro 4 - Número de Técnicos afectos à Unidade de Apoio às crianças surdas

Número de técnicos	Especialidade dos técnicos	Carga horária semanal
2	Docentes especializados em Ed. Especial	22 h
2	Intérpretes de LGP	35 h
1	Formadora em LGP	10 h
1	Terapeuta da fala	25 h
3	Auxiliares	35 h

Caracterização dos recursos materiais

A unidade está equipada com dois computadores, com ligação à internet, com o objectivo de apoiar o ensino assistido pelas tecnologias de comunicação e informação; uma fotocopiadora para uso exclusivo da unidade. Tem ainda uma biblioteca, com livros disponíveis para os professores, técnicos e terapeutas que pretendem consultá-los na sala. Um conjunto de jogos didácticos à base de imagens, para as crianças mais novas, que são utilizados especialmente para o aperfeiçoamento de técnicas de comunicação.

O restante mobiliário é composto por três mesas redondas, dispostas de forma a ser possível trabalhar com grupos diferenciados, três armários destinados à arrumação dos dossiers das crianças, um quadro de parede e uma secretária.

5.1.2 Unidade de apoio especializado para crianças com deficiência mental

De acordo com o Decreto-Lei 3/2008, as escolas ou agrupamentos de escolas podem ainda desenvolver respostas diferenciadas para responder adequadamente às Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente das crianças e jovens com deficiência mental e/ou multideficiência, ao estabelecer a criação de unidades de apoio especializado, tal como já foi referido anteriormente.

Esta unidade de apoio especializado do agrupamento de escolas de S. Miguel dá resposta a 18 crianças com deficiência mental do concelho da Guarda, no presente ano lectivo, distribuídas da seguinte forma:

Quadro 5 - Número de crianças com deficiência mental distribuídas por ano de escolaridade

Ano de escolaridade	N.º de crianças
5.º Ano	5
6.º Ano	6
7.º Ano	3
8.º Ano	2
9.º Ano	2
TOTAL	18

Todas as crianças com deficiência mental, para além de frequentarem a unidade de apoio especializado, frequentam as aulas do ensino regular com os seus pares, nomeadamente as disciplinas de Ciências, Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física, Educação Musical, Educação Visual e Tecnológica, Área Projecto e Formação Cívica e, a tempo parcial, o Centro de Recursos para a Inclusão a funcionar numa escola de Ensino Especial, CERCÍ –

Guarda, onde têm acesso às diferentes terapias, nomeadamente, hidroterapia, fisioterapia, hipoterapia, terapia da fala e desporto adaptado.

Aos alunos que fazem parte desta unidade, foram elaborados Currículos Específicos Individuais, Currículos com Adaptações Curriculares ou Currículos com Condições Especiais de Avaliação, consoante os resultados obtidos na avaliação com base na CIF. Estes currículos, decididos em equipa multidisciplinar, definem quais as medidas de apoio educativo a aplicar, ou seja, quais as disciplinas e as terapias que poderão frequentar para ultrapassar as dificuldades.

Caracterização dos recursos humanos

Afectas à unidade de apoio especializado estão colocadas três docentes especializadas em ensino especial, do grupo 910 (1.º ciclo), com um horário de 22 horas semanais directas e 4 indirectas para apoio ao estudo, estabelecer contactos com a família e gerir os protocolos celebrados com o Centro de Recursos para a Inclusão. Cada docente acompanha e presta apoio a um grupo de seis alunos distribuídos, pelas várias turmas do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico, responsabilizando-se não só pela avaliação mas também pela elaboração dos respectivos currículos.

Para além das professoras especializadas em ensino especial a unidade de apoio conta ainda com a colaboração dos técnicos e professores especializados do Centro de Recursos para a Inclusão com o principal objectivo de atender estas crianças ao nível das terapias: uma fisioterapeuta, uma terapeuta da fala, uma psicóloga, uma professora de música, um professor de Educação Visual e Tecnológica e um professor de Actividade Motora Adaptada.

Ao nível das auxiliares de educação, a unidade de apoio especializado às crianças com DM tem à disposição os recursos humanos existentes no agrupamento, não estando definida uma auxiliar em particular para prestar um apoio directo, tal como acontecia em anos anteriores, nomeadamente no acompanhamento à hora de almoço, na higiene e segurança dentro do espaço escolar⁸.

⁸ A Direcção Regional de Educação do Centro, após solicitação da Associação de Pais do Agrupamento de Escolas de S. Miguel, no sentido de contratar tarefas para acompanhamento de crianças com deficiência mental e auditiva, à semelhança de anos anteriores, enviou uma resposta negativa alegando que a escola tinha recursos suficientes para apoiar estas crianças.

Quadro 6 - Número de docentes e técnicos afectos à Unidade de Apoio Especializado às crianças com deficiência mental

Número	Especialidade	Horário
3	Docentes especializados em Ed. Especial	22 h.
1	Fisioterapeuta	25 h.
1	Terapeuta da fala	25 h.
1	Psicóloga	35 h.
1	Professor de Actividade Motora Adaptada	22 h.
1	Professor de EVT	18 h.
1	Professor de Música	18 h.
1	Professor de Expressão Dramática	22 h.

Caracterização dos recursos materiais

A unidade de apoio especializada à deficiência mental tem uma área muito reduzida, e os materiais de apoio ao ensino são escassos. Existe apenas um computador para o ensino assistido pelas Novas Tecnologias de Informação, com acesso à internet e alguns programas informáticos que facilitam a aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática. A unidade está ainda equipada com um quadro de parede, alguns jogos didácticos e um armário para arrumação de material. Para acolher os alunos existem duas mesas redondas, com oito cadeiras dispostas à volta das mesmas.

A unidade está situada num local estratégico da escola, muito próxima do salão que serve de zona de convívio para todos os alunos durante os intervalos das aulas, o que facilita, de certa forma, o contacto entre pares.

5.2 Caracterização das crianças

As crianças com deficiência mental

Apesar da unidade de apoio especializado para crianças com deficiência mental apoiar na totalidade 18 alunos com deficiência mental, como se pode verificar no quadro que se segue, incidimos o nosso estudo apenas sobre 9 crianças. Estas crianças foram seleccionadas por indicação das professoras de ensino especial responsáveis pelos grupos, de forma a abranger diferentes idades e os quatro anos de escolaridade correspondentes ao 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. É importante realçar que, foi nossa preocupação em seleccionar crianças com um grau de deficiência mental ligeira e/ou moderada.

Estas crianças estão distribuídas pelas diferentes turmas e anos de escolaridade, abrangendo as idades entre os 11 e 14 anos. Duas das crianças apresentam deficiência mental associada à deficiência motora (Dinis e Alice).

De salientar que todas as crianças que fazem parte deste estudo vivem com o pai e a mãe e são do concelho da Guarda. Quase todas elas são oriundas de meios socioeconómicos desfavorecidos, à excepção do Nuno. As profissões predominantes dos pais são: agricultor e doméstica, como se pode verificar através do quadro que se segue.

Quadro 7 - Caracterização das crianças com deficiência mental

Nome	Nuno	Afonso	Verónica	Dinis	Henrique	Eduardo	Alice	Rita	Joca
Idade	11	13	12	12	12	14	14	15	15
Diagnóstico	Def. mental	Def. mental	Def. mental	Def. mental/ motora	Def. mental	Def. mental	Def. mental/ motora	Def. mental	Def. mental
Turma regular	6.º D	6.º A	6.º A	7.º A	7.º	8.º E	8.º D	9.º C	9.º E
Com quem vive	Pai, mãe	Pai, mãe	Pai, mãe	Pai, mãe	Pai, mãe	Pai, mãe	Pai, mãe	Pai, mãe	Pai, mãe
Profissão do pai	GNR	Operador de máquinas	Agricultor	Agricultor	Desempregado	Desempregado	Trabalha. por ct. de outrem	Agricultor	Agricultor
Profissão da Mãe	Trabalha. por ct. de outrem	Doméstica	Doméstica	Professora	Doméstica	Doméstica	Trabalha. por ct. de outrem	Doméstica	Doméstica

As crianças com deficiência auditiva

Na unidade de apoio aos surdos, apesar de constarem 12 crianças surdas incidimos o nosso estudo apenas sobre 5 crianças, abrangendo igualmente o 2.º e 3.º Ciclos, à semelhança da deficiência mental. A razão pela qual apenas 5 crianças surdas fazem parte do estudo, relaciona-se com o facto de algumas não terem assinado o protocolo de consentimento informado, após serem devidamente informadas pelas intérpretes e se ter insistido sobre os possíveis benefícios deste estudo, nomeadamente na defesa dos seus direitos. Apesar de todos os esforços desenvolvidos, as crianças afirmaram categoricamente que não queriam participar no estudo, pelo que a sua vontade foi respeitada. Este é um primeiro sinal de que as crianças surdas, por questões inerentes à sua cultura específica, estranham quem vem de fora do seu mundo, adoptando o que Tomás (2007) denomina *estratégias e processos de resistência, ruptura e confronto*, conforme podemos ver pelo seguinte excerto:

“Entrei na sala e olharam-me com *ar suspeito*.

- Boa tarde - disse eu em LGP ao grupo dos surdos.

Eles olharam para mim com *ar desconfiado* e retribuíram o gesto. Com a ajuda das intérpretes expliquei o que pretendia, distribuindo o consentimento informado. O grupo do 8.º ano, em *tom de desagrado*, imediatamente disse que não participavam no estudo. Perguntei qual a razão. Responderam apenas que não queriam participar.” (Nota de campo n.º 2, de 22 de Janeiro de 2009).

De acordo com Lane (1997) os surdos ao afirmarem-se como membros pertencentes à mesma comunidade, tendem a tomar decisões em grupo, com o objectivo de se ajudarem reciprocamente, a defender o seu ponto de vista, características muito próprias da cultura dos surdos.

O grupo de crianças surdas que fazem parte do presente estudo está distribuído pelas turmas do 6.º e 9.º anos de escolaridade e foram seleccionadas tendo em conta a idade e o ano de escolaridade. Duas destas crianças apresentam deficiência auditiva associada a deficiência mental o que torna esta investigação ainda mais rica, do ponto de vista da diversidade dos actores envolvidos nesta investigação.

As crianças são oriundas dos mais diversos meios socioeconómicos e de diferentes concelhos do distrito da Guarda. A profissão predominante dos pais é, à semelhança das crianças com DM, agricultor e doméstica, tal como podemos verificar através do quadro que se segue.

Quadro 8 - Caracterização das crianças da Unidade de Apoio aos surdos

Nome Idade	Menina dos óculos	Menino loiro	Menina dos totós	Menina dos cabelos longos	Rapaz alto
	12	14	12	14	14
Diagnóstico	Def.auditiva completa com def mental associada	Def.auditiva parcial com def. mental associada	Def. auditiva (com implante coclear)	Def. auditiva parcial	Def. auditiva
Turma regular	6.ºA	6.ºA	6.ºA	9.ºA	9.ºA
Com quem vive	Pai, mãe	Pai, mãe	Pai, mãe	Pai, mãe	Pai, mãe
Profissão do Pai	Funcionário público	Funcionário público	Agricultor	Agricultor	Pintor
Profissão da Mãe	Educadora	Enfermeira	Doméstica	Doméstica	Doméstica

Capítulo VI

Análise das relações sociais entre pares em contexto escolar

6. Interculturalidade e diversidade: aprender a reconhecer a diferença

Aprender a conviver com a diferença faz parte de todo e qualquer processo educativo com base em políticas de reconhecimento. Compete à escola e à família, essencialmente, o ensino das normas de convivência mais elementares para “aprender a viver” em sociedade, tal como destaca a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (UNESCO) presidida por Jaques Dellors (1996), ao destacar um dos quatro pilares em que deve assentar a educação do novo século.

“Aprender a conviver é, pois, uma necessidade inadiável de qualquer projecto educativo, além de constituir uma exigência formal da nossa legislação” (Jares, 2002, p. 89). Exigência essa que se torna ainda mais premente nos tempos actuais em que a inclusão de crianças com deficiência em escolas regulares é uma realidade.

De acordo com Jares (2002) esta aprendizagem da relação com a diferença em meio escolar passa, essencialmente, pela aceitação do “outro”, apesar de nem sempre a escola estar preparada para enfrentar este desafio, por várias razões, entre as quais a formação de professores que não está direccionada para trabalhar com e para a diversidade, tal como refere uma aluna da turma do 9.º ano de escolaridade numa entrevista conversa realizada no final da aula de Educação Física.

- “Reparei que ao longo da aula ajudaste imenso a tua colega Rita. - afirmo.
- Sim, é verdade, eu ajudo-a sempre que posso para ela se sentir bem - respondeu a colega.
- Porquê, achas que ela se sente excluída do grupo? - Perguntei de seguida.
- Sim, às vezes acho, e os próprios professores é que contribuem para isso. Afirmou.
- Porquê? - perguntei *algo indignado*.
- Porque nas aulas de EVT, por exemplo, a professora está a excluí-la da turma quando lhe dá um trabalho diferente daquele que nós estamos a realizar - Justificou.
- E como reage a Rita? - Pergunto.
- Fica triste, pois apesar de ter muitas dificuldades ela apercebe-se que está a ser tratada de maneira diferente pela professora - Respondeu a aluna.” (Nota de campo n.º 19, Entrevista conversa, 12 de Fevereiro de 2009).



Figura 1- Ajuda prestada à Alice, criança com DM, numa aula de Educação Física

Através desta nota de campo é possível discutir a forma como os professores, por vezes, directa ou indirectamente estão a contribuir para a exclusão de alunos com NEE na sala de aula, através de comportamentos e atitudes excludentes. De acordo com Mendes são as chamadas propostas educativas do tipo “assimilacionista ou de multiculturalismo benigno” (2001, p. 394) de onde se obtêm rendimentos escolares diferenciados e discriminatórios.

Skliar (2006) refere que é possível a presença reiterada de ambientes inclusivos nas escolas regulares mas que, na realidade excluem os “outros diferentes” através da aplicação de práticas pedagógicas pouco diversificadas. Deste modo, a escola poderá correr o risco de se tornar “uma ilha de inclusão num mar de exclusão”, como refere Rodrigues (2003, p. 91), na medida em que o professor não incentiva o convívio com as diferenças, antes pelo contrário, ainda as torna mais evidentes. A inclusão, assim pensada, não é mais do que uma forma de contornar a questão da alteridade, pois todos são forçados a permanecer nos mesmos espaços escolares, impondo o convívio, a aceitação e a tolerância.

Na opinião de Barroso “a escola exclui porque põe fora os que estão dentro” (2003, p.27), nomeadamente os que são “especiais”, que “constituem hoje as principais vítimas do insucesso da escola e da falência das diversas estratégias da sua democratização” (2003, p.26). De igual forma, como foi referido anteriormente, a inclusão que pensa unicamente a inserção de alunos com deficiência no ensino regular, desconsiderando os benefícios que essa inovação educacional propícia à educação dos alunos em geral está, sem dúvida, a contribuir para uma inclusão excludente (Mantoan, 2006). Por exemplo, “nos grupos em que as relações e o ambiente são frios, distantes, inseguros, competitivos, etc., aumentam as probabilidades de haver maior marginalização, fracasso escolar e exclusão entre os alunos mais inseguros ou com menor potencial académico” (Jares, 2002, p. 95).

De acordo com Jares (2002) está suficientemente estudado e provado que nas situações educativas em que se consegue criar um ambiente de mútuo apoio e confiança entre os alunos, com e sem deficiência, e entre estes e os professores, os resultados escolares,

inclusivamente em termos de reconhecimento das diferenças são, de um modo geral, melhores do que nos grupos onde não existe este tipo de clima. Por conseguinte, a criação de um clima de aula positivo é um factor fundamental para o sucesso de qualquer organização social.

De acordo com Loureiro este clima de aula consegue-se através da forma como o professor dá sentido aos conteúdos, utilizando uma boa organização discursiva, porque “os discursos são também um instrumento de poder sobre os alunos, uma forma de controlo, uma estratégia de motivação” (2000, p. 27), como podemos constatar no seguinte excerto:

“No início de uma aula de Formação Cívica do 6.º ano, após a entrada na sala de aula, a primeira coisa que a professora fez foi lembrar a toda a turma para cumprimentarem os colegas com deficiência auditiva em linguagem gestual e estes, por sua vez, retribuírem o cumprimento dos seus colegas na mesma linguagem. Segundo a professora, este era um ritual que se repetia em todas as aulas, criando um clima agradável para o convívio com as diferenças.” (Nota de campo n.º 20, de 16 de Fevereiro de 2009).

Na perspectiva de Jares (2002), para se operacionalizar uma comunidade de apoio e confiança é indispensável a existência de uma gestão democrática de forma a incutir no grupo uma dinâmica própria, de forma a conviver com a diferença e a aceitá-la como uma *mais-valia* para o grupo. Isso consegue-se em turmas estáveis e pouco numerosas, segundo o investigador.

É neste sentido que Ribeiro considera a educação especial como um processo em construção, a exigir competências essenciais aos desafios da sociedade actual. E os principais desafios são, na opinião da autora, “a capacidade de gerir interdependências, de nos adaptarmos à mudança, de reflectirmos sobre a acção, a capacidade de reconhecer a diferença e de reconhecer na diferença e no ser diferente uma mais – valia face a esse mesmo processo de construção” (2008, p. 31). É esta capacidade de estabelecer relações entre as diferenças, tal como elucidou a professora no início da aula, que constitui o primeiro passo para a equidade, recorrendo a duas ferramentas essenciais, na opinião de Ribeiro (2008), a articulação e a monitorização da acção como forma de melhorar a qualidade das interacções sociais desenvolvidas.

Neste sentido, concordamos com Correia (2003) quando refere que os alunos com NEE só beneficiam de uma verdadeira inclusão quando existir uma congruência entre as suas características, as suas necessidades, as expectativas e atitudes dos professores e os apoios adequados porque, se a escola que pretendemos é a escola inclusiva, então é indispensável uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e

valorize as diferenças (Mantoan, 2006), de forma a promover interações sociais entre os alunos, tal como podemos comprovar através da seguinte nota de campo:

“No início da aula a professora de Moral preparava – se para apresentar à turma um trabalho de grupo sobre a amizade. A estratégia que utilizou para a formação de grupos foi a seguinte: chamou à frente quatro alunos da turma, entre os quais estava o Dinis (criança com deficiência mental, 7.º A) e disse:

- Cada um de vocês vai escolher três colegas da turma para fazer o trabalho de grupo. A escolha decorreu com tranquilidade e o Dinis teve a oportunidade de escolher os seus amigos preferidos, com quem manteve as mais diversificadas interações sociais ao longo do trabalho, que se desenvolveu durante três aulas.” (Nota de campo n.º 26, de 19 de Fevereiro de 2009).

Estimular o convívio entre pares deve ser um factor a ter em conta na promoção de interações e relacionamentos sociais em contexto escolar. Autores como Brophy afirmam que uma das principais funções do professor é, precisamente, a função socializadora desenvolvendo e “modelando atitudes, crenças, expectativas e comportamentos referentes a questões pessoais ou sociais dos alunos” (1988, *cit in* Loureiro, 2000, p. 37) de forma a ensinar e/ou reforçar atributos pessoais e comportamentos desejáveis, especialmente aos alunos que apresentam um ajustamento pessoal ou social pobre.

Cohen (1994 *cit. in* Bessa e Fontaine, 2002) realça a importância da quantidade e qualidade das interações produzidas no desenrolar das tarefas escolares, no quadro de uma “aprendizagem cooperativa”, destacando algumas estratégias de trabalho que possam, de alguma forma, contribuir para aumentar as relações sociais entre crianças com e sem deficiência, no seio do grupo. Neste caso concreto, a criança com DM teve a oportunidade de escolher os amigos, que é diferente de ser escolhida.

Por conseguinte, a atitude dos professores, as suas opções metodológico-pedagógicas e, muito especialmente, a forma de abordar as relações interpessoais são variáveis fundamentais a ter em conta para a construção de uma *comunidade de apoio*. O sistema de relações interpessoais, tanto na turma como na escola em geral, passa pela implementação e promoção de “redes de apoio” entre os pares pedagógicos, através do trabalho cooperativo (Jares, 2002).

6.1 Aprendizagem cooperativa promotora de relações e interações sociais

Na perspectiva de Bessa e Fontaine (2002) a aprendizagem cooperativa surge como um novo paradigma do processo ensino aprendizagem, ou seja, funciona como uma estratégia pedagógica alternativa, na sala de aula, com o intuito de estabelecer relações sociais e pedagógicas no seio do grupo. Esta estratégia tem como principal objectivo desenvolver

actividades em conjunto, tendo por base a heterogeneidade e diversidade de competências dos alunos participantes. O trabalho desenvolvido é benéfico para todos, na medida em que os alunos que explicam são beneficiados pela oportunidade de exercitarem e reformularem os seus conhecimentos, aumentando a sua mestria, e os que recebem as explicações retiram o benefício de aprender com os seus pares, modelando comportamentos e atitudes. Assim, a interacção com pares mais desenvolvidos cognitivamente é benéfica para as crianças, pois estas terão oportunidade de realizar novas aprendizagens, antecipando o seu desenvolvimento cognitivo, “representando uma mais-valia relativamente aos modelos da imitação e da aprendizagem social” (Damon e Phelps, 1989 cit in Bessa e Fontaine, 2002, p. 56).

“Ao entrar na sala de aula, um grupo de alunos do 9.º ano, do qual fazia parte o Joca (criança com DM), preparava-se para apresentar um trabalho em *power point* sobre o Prémio Nobel da Física. Todos apresentaram a sua parte. O Joca fez uma leitura soletrada, em voz muito baixa que mal se entendia o que dizia, contudo, ninguém se manifestou. Mas, antes que alguém questionasse a leitura, um dos colegas de grupo explicou, em poucas palavras, o que o colega acabava de ler. No final o Joca disse que tinha dificuldade em ler o nome do Prémio Nobel em Japonês e agradeceu a compreensão dos colegas, que não *estranharam*.” (Nota de campo n.º 37, 12 de Março de 2009).



Figura 2 - Apresentação de trabalho do grupo do Joca, criança com DM.

Através da nota de campo compreendemos a teoria de Bessa e Fontaine, quando defende que o trabalho cooperativo fomenta as interacções entre os pares com e sem deficiência, activando “os processos de reestruturação cognitiva e os fenómenos de conflito cognitivo ou sócio cognitivo, que estão na origem da realização das aprendizagens” (2002, p. 45). Segundo os autores, a estrutura da tarefa é de primordial importância para a colaboração entre pares, na medida em que influencia a qualidade e a quantidade das interacções produzidas.

A capacidade de as crianças aprenderem a relacionar-se e a cooperar com os outros, aparece cada vez mais como uma das dimensões fundamentais, numa sociedade multirracial e intercultural que oferece o mesmo estatuto aos diferentes actores sociais. Deste modo, Ribeiro

(2008) questiona até que ponto a *diferença do outro* pode ser uma mais-valia para o *grupo dominante* e como é entendida pela minoria. A resposta a esta questão, segundo Ribeiro, depende da capacidade como conseguimos valorizar a articulação entre as diferenças, tal como dizia Saint Exupéry “se eu sou diferente de ti, longe de te usar, eu posso melhorar-te, eu posso enriquecer-te” (n.d *cit in* Ribeiro 2008, p. 34). Foram estas ideias que constatámos na nota de campo que passamos a transcrever:

“No decorrer de uma aula de Religião e Moral três alunas, entre as quais está a Alice (criança com DM/Motora, 8.º D), apresentam à turma uma fábula, em diálogo, elaborada por elas, num trabalho de casa, sobre a lealdade.

Durante a apresentação a Alice fez de narrador, mas a sua leitura era tão silenciosa e tão soletrada que quase não se ouvia e, por conseguinte, não se percebeu muito bem o sentido.

As colegas de grupo chamavam constantemente à atenção da turma para manterem o silêncio no sentido de se ouvir melhor. No final a professora exclamou:

- Muito bem, a fábula estava muito engraçada, quem teve a ideia? - Perguntou a professora.

- Foi a Alice, responderam as colegas em simultâneo, e nós ajudámos a enriquecer a história e a escreve-la no computador.

- Apesar de não se ter ouvido muito bem foi a história que transmitiu mais valores, concluiu a professora.” (Nota de campo n.º 22 de, 18 de Fevereiro de 2009).

De acordo com alguns autores, quanto mais heterogénea for a comunidade escolar, maior será a necessidade de enfrentar e resolver problemas interpessoais e intergrupais, cada vez mais frequentes nas sociedades contemporâneas. Contudo, é neste contexto de uma *sociedade pós-moderna crítica* (Bessa e Fontaine, 2002, p. 47) que se reclama uma escola que possa promover o aprofundamento da democracia e o exercício da cidadania, afastando-se do velho paradigma de simples preparação dos alunos, para ocuparem um lugar na estrutura social, com base numa economia de mercado, ou ainda adoptando atitudes caritativas, assistencialistas e paternalistas.

Nesta perspectiva, a escola, enquanto espaço de aprendizagem e de convivência com as diferenças tem um papel de particular responsabilidade na valorização dos aspectos sociais da aprendizagem, nomeadamente a aprendizagem para uma vivência democrática. Neste sentido, Dewey há várias décadas atrás, já se mostrava preocupado com o desenvolvimento social da escola ao afirmar que, “para viverem em sociedade, os indivíduos necessitavam de experienciar os processos democráticos na escola e no interior dos grupos-turma, verdadeiros microcosmos da vida em sociedade” (1963 *cit in* Bessa e Fontaine, 2002, p. 47). Para que isso seja possível, duas coisas são imprescindíveis: (1) a sala de aula deve abraçar a democracia no modo como são tomadas e aplicadas as decisões; (2) os alunos devem relacionar-se desde cedo com outros alunos, de forma cooperativa.

Vejamos a seguinte nota de campo e ilustração correspondente que reflecte, muito sucintamente, o que acabamos de afirmar.

“Na aula de EVT do 6.º ano de escolaridade ultimavam-se trabalhos individuais iniciados na aula anterior. A primeira aluna a finalizar o trabalho chegou junto do professor e perguntou-lhe se podia ajudar o Nuno, criança portadora de deficiência mental. O professor disse imediatamente que sim e elogiou a ideia perante a turma. Por sua vez, o aluno agradeceu e *ficou contente*. “ (Nota de campo n.º 35, 27 de Fevereiro de 2009).



Figura 3 - Ajuda prestada ao Nuno, criança com DM, num trabalho individual

O que constatamos nesta nota de campo vem ao encontro da tese defendida por Dweck (1999, *cit in* Bessa e Fontaine, 2002) quando refere que, elogiar as capacidades da criança em caso de sucesso resulta em benefício para o sujeito, da mesma forma que elogiar as interações positivas entre pares com e sem deficiência contribui para uma melhoria dessas mesmas relações.

O mesmo autor acrescenta que esta aprendizagem cooperativa embebida de uma *educação progressista* propõe metodologias alternativas de ensino - aprendizagem, baseadas na promoção e no desenvolvimento de competências sociais contribuindo, sem dúvida, para a promoção e o reconhecimento das diferenças no seio do grupo - turma.

Na perspectiva de Bessa e Fontaine (2002), ao afastarmo-nos de uma aprendizagem clássica, centrada na reprodução social, os efeitos sociais da aprendizagem cooperativa poderá contribuir para uma adaptação do indivíduo a estatutos e papéis sociais diferentes, desenvolvendo outras competências enquanto agentes sociais. Esta aprendizagem cooperativa está muito próxima do modelo de educação proposto por Freire que visa “o desenvolvimento integral do indivíduo, tornando a aprendizagem fonte e produto da sua acção sobre o meio” (Apple e Nóvoa, 1998, *cit in* Bessa e Fontaine, 2002, p. 56). Podemos confirmar o que acabámos de explicitar, através da seguinte nota de campo.

“A directora de turma, numa das aulas assistidas, deu-me a possibilidade de implementar um trabalho/jogo cooperativo junto da turma do 8.º ano, numa aula de Formação Cívica, frequentada pelo Eduardo, criança com DM a frequentar o 8.º E. O trabalho intitulava-se “Auchwitz. Quem é o responsável?” onde cada grupo de crianças tinha de chegar a uma conclusão e justificar as opções tomadas.

O grupo do Eduardo insistia para este tomar uma posição, mas ele não se decidia. Alguns elementos do grupo avançavam nomes e perguntavam-lhe a opinião. Ele concordava com qualquer um mas tinha dificuldade em justificar. Os colegas insistiam em *ajudá-lo*.” (Nota de campo n.º 25, de 18 de Fevereiro de 2009).

Após uma análise cuidada às interacções no seio do grupo de trabalho, podemos constatar que houve uma entreajuda entre os elementos, respeitando as diferentes opiniões, contribuindo essencialmente para o enriquecimento e coesão do grupo, sem ferir susceptibilidades, desvalorizando as diferenças entre os participantes. A investigação produzida tem-se interessado pela aprendizagem cooperativa enquanto contexto que favorece as relações entre os indivíduos e a procura de apoio daqueles que evidenciam dificuldades de aprendizagem, quer porque a organização da sala de aula favorece a interacção dos indivíduos, quer porque a aprendizagem cooperativa se tem revelado um contexto capaz de favorecer a aproximação entre os pares, com vista à procura de ajuda (Slavin, n.d. *cit in* Bessa e Fontaine, 2002, p. 153).

De acordo com Savater, o primeiro objectivo da educação consiste em tornarmo-nos conscientes da realidade dos nossos semelhantes, ou seja, “temos de aprender a ler as suas mentes, o que não equivale apenas à aptidão estratégica de prevenirmos as suas reacções e de as anteciparmos para as condicionarmos em nosso benefício, mas implica acima de tudo que lhes imputemos estados mentais como os nossos e dos quais depende a própria qualidade dos nossos. Para tanto, é necessário que os consideremos sujeitos e não meros objectos; protagonistas da sua vida e não meros comparsas vazios da nossa” (2006, p. 40). O autor defende ainda que, o facto de ensinarmos os nossos semelhantes e de aprendermos simultaneamente com eles é extremamente importante na medida em que formamos atitudes e estabelecemos relações através da negociação interpessoal.

6.2 Cooperação e formação de atitudes face à diferença

A importância do grupo de pares no desenvolvimento de crianças e jovens, nomeadamente em contexto escolar, como acabámos de referir no ponto anterior, tem sido largamente demonstrada (Bessa e Fontaine, 2002). Por conseguinte, a aprendizagem cooperativa promove atitudes positivas face à diferença, quando comparadas com outros tipos

de aprendizagem, como a competitiva ou a individualista, onde não há qualquer tipo de contacto entre crianças com e sem deficiência.

Resultados de estudos efectuados por Johnson e Johnson (1994 *cit in* Bessa e Fontaine, 2002) demonstraram uma melhor integração e uma melhor aceitação das crianças pelos seus pares e pelos docentes, em situações de aprendizagem cooperativa, para além de gerar atitudes mais positivas em termos de aprendizagem. Esta condição de forte interdependência entre os elementos do grupo, com o conseqüente aumento e fortalecimento das relações interpessoais, associado a um certo carácter lúdico, característica das culturas infantis (Sarmiento, 2004b) que envolve este tipo de trabalho, despertam sentimentos e atitudes positivas face à diferença, na medida em que há uma cooperação entre alunos com maior e menor grau de dificuldades.

“- Observei ao longo da aula que a equipa ajudava imenso o Afonso na passagem da bola – disse.

- Sim é verdade, nós *gostamos de o ajudar* - respondeu uma das alunas.

- Vocês preferiam escolher o Afonso para o vosso grupo e perder o jogo ou, pelo contrário, preferiam não escolher o Afonso e ganhar o jogo? - perguntei ao grupo de meninas.

- Ah, não respondo a essa pergunta - respondeu imediatamente uma das meninas.

- E tu? - Perguntei eu novamente a uma outra.

- Eu? Eu... não me importo de ganhar ou perder, escolhia o Afonso, pois o que interessa é participar e fazer com que todos se sintam bem a jogar, respondeu com *alguma ponderação* uma das colegas do grupo.

- E vocês concordam com a vossa colega? - Perguntei.

- Claro que sim, nós gostamos do Afonso, apesar de sabermos que ele tem muitas dificuldades e, assim... – afirma uma aluna.” (Nota de campo n.º 33, Entrevista - conversa com colegas do Afonso no final da aula de Ed. Física, 26 de Fevereiro 2009).

São estes sentimentos e atitudes que, por ocorrerem na interacção com os pares no interior do grupo, têm o peso suficiente para levarem o indivíduo a mudar as suas atitudes negativas face à deficiência ou, reforçar as atitudes positivas preexistentes. Savater, quando se refere aos sentimentos resultantes numa relação pedagógica afirma que, “para rentabilizarmos de uma forma estimulante aquilo que cada um de nós sabe, é indispensável compreendermos que um outro não sabe, considerando-se desejável que o saiba” (2006, p. 34), ou seja, a mudança de atitudes face à deficiência tem origem quando a criança tem a percepção de que há outras crianças *diferentes* que ainda não partilham dos seus conhecimentos, tornando-se necessário compartilhá-los para beneficiar ao máximo da cooperação.

O jogo cooperativo é um instrumento excelente que pode ajudar a ultrapassar uma “cultura de competitividade, da indiferença, da hostilidade e do desprezo, para a cultura da cooperação, da reciprocidade, da tolerância, da sensibilidade, da estima e da afirmação” (Jares, 2002, p. 98).

“No decorrer do jogo cooperativo apresentado à turma do Afonso (criança com DM), subordinado ao tema “igualdade e diferença”, os alunos descreveram pormenorizadamente, em grupo, o fruto que lhes foi distribuído para estabelecerem as igualdades e as diferenças entre os restantes frutos, distribuídos pelos outros grupos. Numa primeira abordagem à questão das igualdades e das diferenças, todos os elementos afirmaram que se tratava de um fruto igual a todos os outros mas, rapidamente se aperceberam que todos eles eram muito diferentes. Transpusemos para o contexto escolar a questão das diferenças e, em diálogo intragrupal chegaram à conclusão que todo o ser humano é diferente mas, cada um com as suas particularidades.” (Nota de campo n.º 27,19 de Fevereiro de 2009).

Na perspectiva de Bessa e Fontaine o papel dos grupos neste processo pode ser importante, uma vez que actuam como facilitadores da mudança, em virtude do poder persuasivo que o grupo exerce sobre os indivíduos. Neste sentido, será legítimo concluir que a aprendizagem cooperativa para além de melhorar os resultados escolares dos alunos, também contribui para mudar as atitudes relativamente à forma como os elementos do grupo se relacionam e interagem entre si. Para este autor a aprendizagem cooperativa é, sem dúvida, um conjunto de estratégias alternativas de ensino aprendizagem que pretendem realçar a colaboração, a interacção e a explicação entre pares. “As diferenças existentes entre pares são um factor a considerar na promoção das aprendizagens” e nas interacções sociais dentro e fora da sala de aula (2002, p. 36).

De acordo com Slavin (1991a, 1991b, *cit. in* Bessa e Fontaine, 2002) estudos realizados no âmbito da aprendizagem cooperativa foram encontrados efeitos positivos sobre a auto-estima e sobre o auto conceito, especialmente de alunos com dificuldades de aprendizagem. De acordo com o autor, os sentimentos de união criados no interior do grupo, a cumplicidade entre os seus elementos e o aumento do sucesso escolar poderão explicar as melhorias ao nível da auto-estima e do auto conceito dos sujeitos. No seio do grupo, os alunos sentem-se mais valorizados, há a tendência a sentirem-se mais competentes, uma vez que têm a percepção de que “o grupo conhece, reconhece e valoriza a melhoria do seu desempenho e a melhoria das suas competências, já que o sucesso individual está perfeitamente correlacionado com o sucesso colectivo” (Bessa e Fontaine, 2002, p. 108). Deste modo, a estrutura de relações interpessoais promovida pelos métodos de aprendizagem cooperativa estimulam fortemente o auto conceito dos alunos, especialmente os alunos com deficiência. Por outro lado, sabendo-se que existe uma forte correlação entre resultados escolares e o auto conceito, é de concluir que a uma melhoria das aprendizagens dos alunos corresponde uma melhoria do seu auto conceito, reflectindo-se, sem dúvida, no relacionamento interpessoal e intragrupal, tal como se pode observar pela seguinte nota:

“Na sequência da mudança de horário da Alice.

- Tens um horário diferente, Alice? Agora passas menos tempo na escola de Ensino Especial – digo.

- Sim, já não vou tantas vezes à CERCIG - confirmou.

- E então? Preferes assim, ou como estava antes? - questionei.

- Prefiro este horário porque passo mais tempo com os meus colegas e amigos da turma. E assim só tenho a ganhar porque convivo mais tempo e partilho a minha amizade com eles e aprendo mais. - disse.

- E tu sentes que os teus colegas gostam mais de ti? - perguntei.

- Claro, assim os meus colegas gostam mais de mim, ganham mais respeito por mim, ajudam-me mais e tenho mais amigos - responde.” (Nota de campo n.º 36, entrevista - conversa, 12 de Março de 2009).

De acordo com Bandura, “os sujeitos tendem a empenhar-se nas actividades e a seleccionar os ambientes sociais relativamente aos quais se sentem competentes, enquanto evitam aqueles com os quais acreditam não poder lidar” (1992 *cit in* Bessa e Fontaine, 2002, p. 110). Esta forma de agir, como ficou demonstrada nesta entrevista conversa, vai fortalecer as interacções sociais no seio do grupo, na medida em que as crianças com deficiência compreendem quando são aceites ou rejeitadas no grupo de pares, com tendência a juntarem-se aos colegas que melhor as compreendem e defendem em situações de conflito.

6.3 Relações de poder e de afectividade: marcas que demarcam o relacionamento interpessoal em contexto escolar

O diálogo com os outros é essencial na construção da consciência de cada indivíduo e, por conseguinte, na definição de uma *identidade própria* e de uma *identidade colectiva*. Na perspectiva de Mendes este diálogo *multivocal* produz-se “na intersecção de forças centrípetas (necessidade de se ligar ao outro) e de forças centrífugas (necessidade de diferenciação do outro)” (2001, p. 491), criando-se uma relação de poder, de empatia e de identificação com o outro diferente.

De acordo com Bessa e Fontaine (2002) a escola é o contexto privilegiado para esse diálogo e relacionamento entre pares. Os elementos intervenientes nesta relação assumem particular relevo, como agentes sociais no desenvolvimento cognitivo e na aquisição de conhecimentos necessários à integração social. É neste espaço escolar que os conhecimentos e as capacidades cognitivas de cada aluno, especialmente dos alunos com deficiência, são sistematicamente avaliados e comparados socialmente, criando-se uma imagem social que se vai reflectir nas interacções sociais ocorridas entre os pares com e sem deficiência.

“Durante o intervalo, o Joca (criança com DM, 9.º E) torna-se um pouco agressivo nas brincadeiras com os colegas da turma. Contudo, é visível no comportamento destes um certo *conformismo*, resultante do reconhecimento e da relação de empatia existente entre todos.

- Porque foges do Joca sempre que ele se dirige a ti? - pergunto.

- Porque ele, sem querer, aleija-nos. Sabemos que não é por mal, mas ele tem muita força e não consegue controlar-se - afirmou uma criança.” (Nota de campo n.º 38 de 4 de Março de 2009).

Na nota de campo que acabamos de apresentar podemos registar uma determinada afectividade no relacionamento com a criança portadora de deficiência, apesar de esta ser agressiva nas suas brincadeiras com os seus pares durante o intervalo. De acordo com Merleau-Ponty o corpo assume aqui uma grande importância, na medida em que “está em permanente e activa relação com o seu envolvimento, criando um espaço funcional à sua volta”(s/d *cit in* Stoer e Magalhães, 2005, p. 70). Ele obedece a regras, a rituais de interacção no seio do grupo, contudo, tem igualmente os seus excessos relativos a essas regras, enviando desta forma sinais para o exterior que evidenciam alguma incapacidade de controlo das expressões corporais (nomeadamente na presença de uma deficiência), exigindo aos seus pares a capacidade de codificação e descodificação dessa *linguagem corporal* (Ferreira, 2006). Nesta perspectiva, a realidade corporal deixa transparecer que “há corpos desordeiros, disruptivos, anómalos”, que provocam ruptura e comprometem a aceitabilidade do próprio corpo, pela sua expressão não-verbal, tipo de mobilidade, assimetria, rigidez, tremor, controlo, etc., antevendo uma deficiência (Shildrick, 1999, p. 78). É precisamente esta condição expressiva do corpo do Joca que é julgada e classificada em função de um conjunto de normas e de representações sociais existente no grupo que, apesar de tudo não é totalmente reprovável, devido à existência de uma relação afectiva entre os pares.

Jares (2002) realça a importância desta dimensão afectiva da educação que está sempre presente, de uma forma ou de outra, nas relações sociais, para além da dimensão cognitiva, também ela indispensável no reconhecimento das diferenças. Ross e Watkinson (1999, p. 27) acrescentam que a “separação do cognitivo e do afectivo é grave” quando se estabelece uma relação social, especialmente por três razões: 1) podemos partir do princípio que todos os alunos possuem o mesmo grau de estabilidade afectiva e a mesma capacidade de suspenderem o afectivo a favor do cognitivo; 2) podemos cair no erro de valorizar mais o cognitivo que o afectivo; 3) ao ignorar o afectivo podemos correr o risco de estar a fomentar os abusos e as desigualdades na prática dos alunos, comprometendo a estabilidade de uma relação. Por conseguinte, é importante que exista um equilíbrio entre as dimensões afectiva e

cognitiva para que as relações de poder e afectividade entre pares se estabeleçam de forma estável com base no reconhecimento das diferenças.

“Na aula de Educação Visual os alunos fazem um desenho geométrico.

O Dinis está junto de um colega que o ajuda, especialmente quando não consegue colocar o compasso de forma correcta.

- Estás a ajudar o Dinis? - perguntei.

- Sim, ele tem muitas dificuldades e eu ajudo-o *quando me pede* ... - respondeu o colega.

Entretanto a professora aproximou-se e segredou-me que são os próprios colegas, entre eles, que estabelecem quem se senta ao pé do Dinis. Este já é a segunda aula que se senta junto dele – acrescentou.” (Nota de campo n.º 34, 27 de Fevereiro de 2009).



Figura 4 - Ajuda prestada ao Dinis, criança com DM, numa aula de EVT

Através da nota de campo e da figura que apresentamos é possível verificar que existe uma certa empatia na relação entre os colegas com e sem deficiência, contudo, é possível observar que o espaço do Dinis não é invadido pelo companheiro sempre que se verifica uma dificuldade. Nas palavras de Bauman “é preciso, também, respeitá-los, e respeitá-los precisamente na sua alteridade, nas suas preferências, no seu direito de ter preferências” (2007, p. 244). Prestar as ajudas necessárias apenas, se o *outro* as solicitar, pois “ser responsável pelo outro” e “ser responsável por si próprio” é igualmente importante (Bauman, 2007, p. 245).

De acordo com Jares (2002) as principais características em que se devem basear as relações interpessoais são: a reciprocidade, ou seja, as relações baseadas na bidireccionalidade da relação; a horizontalidade, ou seja, manter uma relação ao mesmo nível entre os alunos e, por fim, a empatia, ou seja, a capacidade de saber colocar-se no lugar do outro a fim de conhecer os seus pontos de vista de forma a poder entendê-lo e ajudá-lo. Savater (2006) acrescenta que ser humano consiste, precisamente, na vocação de compartilharmos aquilo que conjuntamente sabemos, ensinando os recém-chegados ao grupo, aquilo que deverão conhecer para se tornarem socialmente válidos.

Por outro lado, a preocupação permanente do indivíduo é a integração no grupo de pares, ajustando o seu comportamento às exigências morais e sociais exteriores através de um jogo permanente de negociação e de procura da aceitação. A busca pelo reconhecimento identitário e da honra pessoal deverá ser contínuo, procurando o indivíduo redes de reconhecimento mútuo (Mendes, 2001). Goffman refere “carreiras morais modais” (n.d, *cit in* Mendes, 2001, p. 495), ou seja, de sequências de experiências pessoais que se reflectem em mudanças nas concepções e atitudes pessoais criadoras de laços de amizade entre os participantes (crianças com e sem deficiência). Nesta linha de pensamento, o autor defende que a marca identitária de cada indivíduo “processa-se e constrói-se pela pressão dos grupos a que o individuo pertence (*in-group*) e àqueles com quem os últimos interagem (*out-group*)” (idem, pp. 496-497). Assim, o indivíduo com deficiência só terá dignidade e respeito se adoptar a linha proposta pelo grupo de pares a que pertence, se aderir aos seus jogos e políticas de identidade.

“No intervalo os alunos brincam e interagem entre si, usando palavras e expressões que desconheço. O Eduardo, agarrando por trás um dos colegas que fazia parte desse grupo, utilizou a expressão “guarda o brist” e perguntei:

- O que significa essa expressão que acabaste de dizer? – pergunto.
- Não é nada, só nós é que sabemos - respondeu o Eduardo *sorrindo*.

Depois de muita insistência, uma das crianças segredou-me que isso significava “*pôr a mão à frente*” para proteger os testículos.” (Nota de campo n.º 39, 18 de Março 2009).

O que se verifica nesta nota de campo, constata-se diariamente, dentro e fora da sala de aula. Os alunos com mais dificuldades, ao observarem outros colegas com desempenhos mais elevados, tendem a acreditar que também eles conseguem obter o mesmo êxito e esforçam-se por imitar comportamentos e atitudes, contribuindo desta forma para um relacionamento social mais estreito (Bandura, 1985 *cit in* Bessa e Fontaine, 2002).

Contudo, as interacções e as ajudas prestadas pelos colegas de grupo dependem do tipo de causa que é percebida como estando na origem da dificuldade. Se a causa é percebida como resultante da falta de esforço do sujeito, então este é percebido como responsável. Nesse caso deve assumir as consequências dos seus actos, pelo que o par pedagógico em posição de prestar auxílio deixa de fazer, substituindo o comportamento de ajuda pelo de crítica. Se o fracasso do outro é percebido como sendo incontrolável pelo indivíduo, (no caso de deficiência mental, por exemplo), então “o comportamento de ajuda será estimulado, já que o sentimento dominante será de respeito” (Bessa e Fontaine, 2002, p. 128). Podemos comprovar a tese defendida pelo autor através da nota de campo:

“Durante o intervalo os alunos discutiam as notas dos testes entregues na aula.
-Tiveram todos boas notas? - pergunto.
-Sim, só houve uma negativa, a do Tiago - respondeu uma das alunas.
- E o Nuno, que nota teve? – questiono.
- O Nuno não fez o teste, porque ficou na sala de apoio mas, o Tiago não tem desculpa, pois ele não estuda nada, depois tira só negativas – diz.” (Nota de campo n.º 41, 20 de Março de 2009).

Uma questão igualmente importante de referir neste ponto do trabalho é a relação entre poder, estatuto e atitudes e, ainda, entre ordem social e o papel desempenhado pelas atitudes. A este respeito, Prisley (1998 *cit in* Silva, 2006) refere que no momento do recreio, o controle das situações deixa de estar com os professores e passa para uma criança ou um grupo de crianças. Por conseguinte, este é um momento em que as crianças estão mais expostas, desprotegidas, susceptíveis de serem isoladas em brincadeiras, serem intimidadas e de intimidarem os outros. Mas também é no brincar que se reconstroem e ressignificam atitudes e comportamento.

Corsaro (2005), a este respeito, acrescenta que as relações de poder e as interações que se estabelecem entre crianças, em contexto escolar, reforçam ou não sentimentos de pertença e contribuem para estruturar a fundação das suas próprias identidades, o que não são de forma alguma processos fáceis, lineares, homogéneos ou consensuais. Na nota de campo que apresentamos é visível esta relação que reforça um sentimento de pertença a um grupo, através da forma como se processa a interação.

“No decorrer do intervalo os alunos jogam à bola. O Afonso, criança com DM, 6.º A, envolve-se num conflito com um colega de outra turma que lhe tirou a bola. Entretanto, um dos seus colegas, o Márcio, apercebe-se e age em sua defesa, agredindo o outro colega, dizendo:
- Não tocas ao Afonso, se lhe voltas a tirar a bolaavas – diz.
Ao presenciar tal facto, fiquei muito *admirado* e, um dos alunos que estava por perto disse-me:
- Está a ver, o Márcio protege sempre o Afonso. Não deixa ninguém fazer-lhe mal. É muito amigo dele, é como que o seu protector. – explica-me.” (Nota de campo de campo n.º 45, de 25 de Março de 2009).

Nem todas as crianças estabelecem, dentro do grupo de pares, o mesmo tipo de relações. A Verónica, por exemplo, que é da mesma turma do Afonso, fica grande parte do recreio perto de algum adulto ou junto da porta da sala de aula, sozinha, observando as brincadeiras dos seus colegas.

“Na hora do intervalo da tarde repetiu-se o episódio três vezes consecutivas. A Ana está sentada no degrau da escada junto à porta do bloco. Assim que me vê dirige-se a mim e cumprimenta-me imediatamente. E eu pergunto:
- Então os teus colegas? – digo.
- Estão “prái” – responde a Ana.
- E tu não vais brincar com eles? – pergunto.
- Não me apetece brincar – justifica.” (Nota de campo n.º 43, 26 de Março de 2009).

Segundo Trevisan (2006) existe um capital social próprio de cada criança que faz com que umas sejam mais requisitadas no seu grupo de pares e outras mais excluídas ou dispensáveis. De acordo com a autora, deste *capital pessoal* fazem parte competências e características próprias de cada criança que as torna mais ou menos sociáveis e predispostas, ou não, para as interações sociais.

6.4 Cultura da comunidade surda: Retrato de uma relação social diferente.

Segundo Lane (1997) os surdos consideram-se um grupo social com uma organização social diferente, possuidores de uma história e de valores morais muito próprios e, donos de uma maneira de ser muito particular.

É importante referir que, o surdo, ao recusar o estatuto de deficiente e de NEE, afastando-se das concepções dominantes até ao final da década de 80, está a adoptar uma postura que Rodrigues caracteriza de “movimentos que reivindicam uma liberdade de não inclusão” (2003, p. 95). É a *reivindicação das diferenças* que referem Stoer e Magalhães e que “assumem, com um protagonismo sem precedentes, uma espécie de rebeliões das diferenças” (2005, p. 63).

“Durante o intervalo da tarde, entrei na unidade de apoio especializado aos surdos e observei que estavam todos dentro da sala.
- Então ninguém vai ao intervalo? - pergunto.
- Não, estamos à espera do professor de Francês - traduziu a intérprete pela menina dos cabelos longos.
- Mas o professor ainda vai demorar, só vem depois do intervalo - retorqui.
- Pois, mas... eu prefiro ficar aqui no computador a ver as motas na internet, traduziu a intérprete pelo rapaz alto - e senta-se junto ao computador com ar de quem *não gostou* da observação” (Nota de campo n.º 2 de, 22 de Janeiro de 2009).

Na opinião de Moura (2000) a necessidade de estar entre os seus pares, surdos, de construir uma identidade baseada no contacto com iguais, de usar a desvantagem como base para organizar a vida, mantêm-nos em contacto, procurando uma união dentro do grupo. Acreditam que este é o lugar onde se pode manter uma relação de amizade e onde pode ser respeitado. Por conseguinte, o movimento de exclusão sentido pelos surdos contribui para que eles se auto-excluam, garantindo assim uma identidade própria do grupo. E, é dentro da

sociedade ouvinte, que os surdos constroem a sua comunidade, com uma cultura e uma língua próprias de um grupo minoritário que deve ser aceite e respeitado numa visão multicultural. Foi assim que os surdos passaram a reivindicar o direito de que a sua própria cultura, composta de comportamentos diversos da cultura ouvinte, fosse respeitada e tivesse um lugar dentro de outras culturas, nomeadamente a cultura dos ouvintes.

“No intervalo questiono um grupo de crianças da turma dos surdos.

- Onde estão os vossos colegas surdos? - pergunto

- Devem estar na sala deles – respondeu *descontraidamente* um dos colegas.

- Já alguma vez se preocuparam em convidá-los para brincarem convosco aqui no recreio? – pergunto.

- Não vale a pena, eles nunca saem da sala, não gostam de brincar connosco – retorquiu uma das crianças *com ar muito sério*.

-Qual será a razão? Vocês têm alguma explicação para esse comportamento? – pergunto

- Sei lá... talvez por não nos entenderem ... Até mesmo às vezes nas aulas quando formamos grupos, eles querem ficar sempre juntos! ... E até ficam chateados se os professores os obrigam a ficar separados! – afirmou outra criança *confiante* no que dizia.

- Então são da opinião que eles deviam frequentar uma escola só para surdos? - questiono

- Não, acho que não, eles devem andar aqui na escola tal como nós – disse outra criança.

- Porquê? - volto a questionar o grupo de crianças.

- Por tantas coisas ... por exemplo, para aprenderem a conviver com outras pessoas que não são surdas, para estudarem ... sei lá... tantas coisas – afirmou uma outra criança”.

(Nota de campo n.º 48, entrevista conversa, 15 de Abril de 2009).

Na opinião de Afonso (2008) aquilo que se questiona não é a importância simbólica desta postura, compreensível face ao falhanço de certos modelos que foram sendo implementados, mas os perigos que podem advir de uma guetização. A questão não está, portanto, na eventual existência de dois mundos, duas culturas (ouvintes e surdos) mas na intercomunicabilidade e estabelecimento de relações sociais entre eles.

Concordamos com Rodrigues quando afirma compreender o incómodo de certos grupos perante a imposição externa, no sentido de serem incluídos nas escolas regulares mesmo contra à sua vontade, no entanto, é importante “prever que tipo de sociedade e de barreiras nos conduz a uma aceitação tácita de todas as reivindicações de liberdade de não inclusão” (2003, p. 96).

Na opinião de Moura (2000) o movimento multicultural abrange as minorias culturais que reivindicam o direito a uma cultura própria, o direito a ser diferente, denunciando a discriminação à qual estão a ser submetidos. Estas minorias englobam, segundo a autora, as minorias étnicas (negros, latinos, índios) e alargam-se às pessoas com NEE, que não querem ser consideradas como cidadãos de segunda classe (Sanches, 1990 *cit in* Afonso, 2008).

Segundo o autor foi neste ambiente renovador que os surdos encontraram um caminho para que a sua voz fosse ouvida, para que se deixasse falar o gesto e, por conseguinte, fossem reconhecidos não como deficientes, mas como diferentes, reivindicando que a sua cultura fosse respeitada tal como se pode verificar através da seguinte nota de campo.

- “- Tu aceitas bem esta ideia de seres deficiente auditiva? - pergunto.
 - Eu não sou deficiente, sou apenas surda? - replicou a menina dos cabelos longos.
 - Sim, peço desculpa. Mas o que eu quero dizer é se tu te importas de ser surda? - pergunto.
 - Não, não me importo, eu já nasci assim, por isso sou assim - respondeu a aluna.
 - Achas que pelo facto de seres surda tens dificuldade em te relacionares com os colegas ouvintes? - questiono.
 - Não, o problema é que os outros colegas ouvintes não percebem a minha linguagem gestual, e por isso não me entendem, daí a razão não brincar com eles - acrescentou.”
- (Nota de campo n.º 18, entrevista conversa, 12 de Fevereiro de 2009).

Os surdos passam, assim, a reivindicar o direito de que a sua cultura, própria e composta de comportamentos diversos da cultura ouvinte, seja respeitada e tenha um lugar dentro de outras culturas, particularmente a cultura dos ouvintes. Na perspectiva de Moura, “os surdos têm experiências de convivência e de relacionamento diferentes da cultura ouvinte, a partir da sua perda auditiva, da sua língua e possuem regras de comportamento, costumes e tradições” (2000, p. 67) daí a razão pela qual têm uma grande dificuldade em interagir com os pares ouvintes.

É dentro do seu grupo que, segundo Moura (2000), o surdo pode aprender as regras sociais de inter-relação, através de uma linguagem clara para ele. É através das constantes interações sociais no seio da comunidade surda, que ele esquece completamente a surdez, não necessita de se esforçar para compreender o que é falado, aprende sem esforço e sem se sentir excluído ou diferente. Nas palavras de Moura é neste ambiente de relaxamento que o surdo se “poderá sentir realmente humano e completo, sem lhe faltar um pedaço, que ele busca desesperadamente para completar” (2000, p. 71), tentando parecer igual a todos sem se sentir discriminado. Este é talvez o ponto nevrálgico do problema do surdo e da sua inserção social, no entendimento da autora. Contudo, a estigmatização sempre vai existir e esta não é uma sociedade compassiva com as diferenças (Moura, 2000). A única modificação que pode ocorrer está em poder carregá-la sem o peso da inferioridade, mas com o orgulho de pertencer a um grupo não deficiente, com uma história e uma identidade grupal.

6.5 Bilinguismo e inclusão. Uma forma de aproximação e relacionamento entre os dois mundos

Na opinião de Afonso (2008), os contactos estabelecidos entre pares (surdos e ouvintes) podem ajudar a atingir um nível óptimo de bilinguismo de forma a promover o relacionamento entre as culturas, pelo que o autor defende a inserção do surdo, prioritariamente, em ambientes de escola regular, desde que asseguradas as condições de acesso à língua gestual. Contudo, através dos testemunhos recolhidos junto das crianças depreende-se que ainda existe uma separação entre os dois mundos: ouvintes e não ouvintes, o que implica repensar a relação entre pares.

- “- Se estivesses numa turma regular com colegas ouvintes não gostavas? - pergunto.
- Tanto faz mas ... gosto mais do meu grupo. Somos todos surdos – diz a menina dos cabelos longos
- Mas a tua turma tem apenas três alunos, não achas pouco? – questiono-a.
- Então, não temos culpa. As aulas têm de ser traduzidas em língua gestual para aprendermos o que o professor diz. Os ouvintes não necessitam disso - responde.” (Nota de campo n.º 15, entrevista conversa, 11 de Fevereiro de 2009).

Lane chama à atenção para o facto de a identidade da cultura surda ter um significado muito importante, pois “os surdos parecem concordar que uma pessoa que não seja surda nunca pode adquirir na totalidade aquela identidade e tornar-se um membro habilitado da comunidade dos surdos (...). Falar e pensar como uma pessoa ouvinte é negativamente considerado na cultura surda” (1997, p. 32). Por conseguinte torna-se difícil a interacção entre os dois grupos, uma vez que partilham diferentes opiniões e diferentes concepções de pertença a um grupo.

De acordo com Afonso (2008), se não se resolver nas escolas o problema da quase ausência de interacções e relações sociais entre surdos e ouvintes podemos correr o risco da sua guetização sob a capa da defesa de uma identidade comunitária. Urge, pois, romper esse círculo com vista a um “bilinguismo cultural” como forma de promover o relacionamento entre as duas culturas (oralista e gestual). Contudo, ainda não existem dados suficientes que nos permitam referir que só existem vantagens neste tipo de ensino inclusivo, visto persistirem opiniões opostas.

Segundo Antunes vários estudos realizados revelam que “um número considerável de professores de ensino regular concorda que a inclusão exerce um efeito positivo sobre a criança com NEE (ganhos sociais consideráveis e auto conceitos mais positivos) mas, manifestam atitudes negativas quanto aos ganhos académicos da criança” (2000 p. 142), especialmente a surda. De igual forma, segundo Afonso (2008) existem várias vozes ligadas à

educação especial que consideram, ao contrário de outras situações de NEE, estas crianças beneficiavam mais se frequentassem escolas especiais para surdos. Esta ideia vem ao encontro do que está definido no ponto 9 da Norma 6, sobre a Educação das Normas sobre igualdade de Oportunidades para pessoas com deficiência das Nações Unidas: “devido às necessidades específicas dos surdos pode ser mais aconselhável serem educados em escolas ou em classes e unidades especializadas integradas nos estabelecimentos de ensino regular” (Reis, 1998, *cit in* Afonso, 2008, p. 50).

A justificação que sustenta esta tese relaciona-se com o facto de nessas escolas, ou nessas unidades, os alunos terem a possibilidade de encontrar outros iguais que lhes facilitariam a aquisição da Língua Gestual, o que não acontece na turma do ensino regular pois, estudos realizados em Portugal, demonstraram que as crianças deficientes auditivas integradas em classes de ensino regular são discriminadas em situações de grupo e têm um acesso limitado ao currículo (Silva, 1996 *cit in* Antunes, 2000). Parece, portanto, haver alguma incompatibilidade entre a defesa de uma escola inclusiva e a constituição de turmas de surdos nestas escolas de referência, pelo que o discurso sobre a surdez começa a afastar-se daquele que é preconizado pelo ensino especial.

Esta mudança de paradigma na educação dos surdos, numa perspectiva de relacionamento entre pares, com a defesa de uma visão sócio antropológica da surdez, parece comportar em si a reivindicação de um campo epistemológico novo que se diferencia da educação especial e que de acordo com Skliar (2003), se poderia denominar de “Estudos Surdos em Educação”.

- “ Gostas mais de estar nas aulas apenas com os teus colegas surdos ou com toda a turma? – pergunto.
- Tanto faz mas ... gosto mais de estar nas aulas com os meus colegas surdos - responde.
- Porquê? - pergunto.
- Claro, porque somos todos surdos e entendemo-nos muito bem entre nós em língua gestual e... somos todos amigos - afirma.” (Nota de campo n.º 17, entrevista conversa, 12 de Fevereiro de 2009).



Figura5 - Grupo de crianças surdas na sala de apoio a conversar em Língua Gestual.

De acordo com Coelho (1998 *cit in* Antunes, 2000) a questão das unidades especializadas é uma forma de assegurar a afirmação de uma língua e de uma cultura, um modo de garantir que os surdos partilharão com outros surdos toda uma série de experiências e vivências que só assim os farão sentir uma identidade própria, diluindo o estigma do défice verbal tradicionalmente presente na nossa escola e na nossa sociedade.

Para Ricou *et al.* “desde muito novos que os surdos experimentaram a frustração de não serem compreendidos e a solidão provocada por não conseguirem interagir com real efectividade com os ouvintes” (1998, p. 250). Estas experiências passadas contribuem, de facto, para a grande coesão grupal existente numa comunidade surda. Por outro lado, é fácil de entender que, os surdos se identificam mais depressa com os indivíduos que possuem idênticas afinidades do que com outros de características bem distintas. Uma dessas afinidades, no caso dos surdos, é a língua, tão importante quanto menos pessoas a utilizarem.

De acordo com Lane (1997), interagir com outros surdos, partilhar de uma consciência colectiva, reflectir sobre problemas semelhantes, usando como meio de comunicação a língua Gestual, manter a sua identidade de grupo são as principais preocupações do grupo da sala de surdos. Daí a razão de não saírem da sala na hora do intervalo e de não gostarem de frequentar as turmas do ensino regular.

Os surdos consideram que não pode haver comunicação efectiva, enquanto os ouvintes não dominarem e valorizarem a Língua Gestual, reconhecendo-lhe a sua importância de forma a permitir o surdo interagir com os ouvintes (Lane, 1997). Por conseguinte, a interacção social dos surdos, em contexto escolar, não tem sido fácil porque o respeito pelas diferenças individuais, no campo da surdez, exige grandes mudanças das práticas educativas, no sentido de se promoverem as interacções sociais entre grupos com vista à sua inclusão.

6.6 Um currículo contra hegemónico na educação dos surdos

No sentido de a escola fomentar as relações entre pares com e sem deficiência auditiva, torna-se indispensável abrir as portas à diversidade, assumindo o inter e multiculturalismo e um bilinguismo cultural (Stoer, 2001; Cortesão, 2003; Santos e Nunes, 2004), através da criação de um currículo contra-hegemónico. A configuração de um currículo desta natureza não pretende construir “um currículo de gueto” (Afonso, 2008, p. 36) mas, pelo contrário, no contexto da inserção escolar, fazer emergir a especificidade do surdo como um sujeito cuja primeira língua é a língua gestual e para quem o português é a segunda língua. Por conseguinte, esta inversão da lógica tradicional implica uma nova mentalidade

curricular de forma a permitir a construção de uma identidade própria enquanto pessoa surda, que o “outro” deve respeitar.

Esta questão, na perspectiva de Afonso (2008) é fundamental, porque assistimos a uma mudança de paradigma que coloca a problemática da surdez no contexto da diversidade cultural e, portanto, com as implicações de uma educação inter- multicultural crítica. Neste sentido o autor defende que o surdo deve construir-se no seio de um “bilinguismo cultural” de forma a tomar consciência que, para além de salvaguardar a sua identidade e do grupo, deve apreender uma segunda língua de forma a facilitar o relacionamento com os ouvintes.

- “- Achas que os ouvintes deviam aprender também a língua gestual? - pergunto.
- Claro. Era importante ... para nos entendermos todos – responde a menina dos totós.
- Porquê? - Pergunto.
- Nós também aprendemos o oralismo, a leitura de lábios, para os compreendermos - responde.” (Nota de campo n.º 47, entrevista conversa, 26 de Março de 2009).

Utilizamos o termo “educação inter-multicultural” com o objectivo de acentuar a dimensão da escola enquanto “lugar privilegiado de comunicações interculturais” (Stoer e Magalhães, 2001, p. 265) perspectivando um novo olhar de cariz contra hegemónico, como um meio de tornar visíveis as diferenças socioculturais no interior da escola, com o principal objectivo de promover a igualdade de oportunidades e as relações sociais baseadas no sucesso escolar (Stoer e Cortesão, 1999).

- “- Tens amigos ouvintes? – pergunto à menina dos cabelos longos.
- Tenho apenas algumas amigas (...) Uma é a Lara do 8.º ano e as minhas duas primas. Uma anda no 5.º ano e a outra no 6.º ano - explica-me.
- E mais? – pergunto novamente.
- Não, as outras meninas não me ligam e eu também não me aproximo delas - responde.
- Porquê? - questiono.
- Porque não entendem a língua gestual e eu também tenho dificuldade em entendê-las - retorquiu.” (Nota de campo n.º 16, entrevista conversa, 12 de Fevereiro de 2009).

É com base nesta diversidade cultural e no inter-multiculturalismo crítico que se constrói um currículo contra hegemónico na educação de surdos, de cariz emancipatório. A proposta educacional deve, portanto, com base neste intermulticulturalismo, desenvolver estratégias pedagógicas de forma a que, “a criança surda se sinta parte de uma comunidade própria e, simultaneamente, conhecedora da cultura da comunidade ouvinte” (Afonso, 2008, p. 80). A sua identidade vai-se construindo a partir desta relação, numa vertente dialógica em que o diálogo com os outros é essencial na construção da consciência de cada indivíduo, especialmente por duas razões: “primeira, necessidade de se ligar ao outro, segunda, necessidade de diferenciação do outro” (Mendes, 2001, p. 491).

No caso dos surdos esta construção faz-se através do relacionamento entre pares no espaço comunidade, entendido como espaço estrutural, de acordo com Santos (1995 *cit in* Cortesão, 2000) e também no espaço escolar que, segundo Cortesão (2000) é possível configurar-se como um novo espaço estrutural. Deste modo, a escola assume uma importância fulcral enquanto local de cruzamento de culturas, assumindo esta uma postura de educação inter-multicultural crítica como movimento contra hegemónico, crítica porque armada por um conhecimento sociológico reflexivo e implicado, quer do processo de reprodução social e cultural quer da relação entre cidadania e subjectividade; contra-hegemónico porque face aos excessos de regulação se assume como parte integral do movimento para a solidariedade, a cidadania activa e a justiça social (Stoer e Magalhães, 2005).

Esta educação, de cariz emancipatório, assume simultaneamente a igualdade e a diferença como um direito. É visível nos comentários dos surdos uma luta pelos seus direitos, nomeadamente pelo seu direito de exercício de uma cidadania plena, reivindicando o acesso a equipamentos sociais, educativos e culturais, o reconhecimento do direito a formadores e interpretes para usar a língua gestual como primeira língua, para se poderem relacionar entre si e com os ouvintes.

- “- Vocês sentem-se em desvantagem relativamente aos restantes alunos ouvintes? – pergunto a um grupo de três crianças surdas.
- Não, nós somos apenas surdos. E é por isso que temos professores que nos ensinam a língua gestual – responde o rapaz alto.
- Então conseguem aprender as mesmas coisas que eles? - questiono.
- Claro que sim – respondeu a menina dos cabelos longos sorrindo e acenando com a cabeça. (Nota de campo n.º 10, 28 de Janeiro de 2009).

Nesta perspectiva é fundamental assumir uma postura contra hegemónica, pensada a partir do lugar do “oprimido”, ou seja, pensada “ a partir do que os outros, os surdos, se representam como possível e do modo como os outros, os surdos, reconstróem o próprio processo de educação” (Skliar, 2001, p. 26).

Em segundo lugar, a igualdade como um direito articula-se com o direito à diferença, assumindo uma posição de alteridade em relação ao ouvinte, designadamente quando reconhece a sua própria identidade e uma cultura própria.

- “- Porque é que não saís da sala e vais ao intervalo ver os teus colegas? - pergunto ao rapaz alto.
- Eu? Eu não gosto de ir ao intervalo - diz com *ar sorridente*.
- Porquê? Não gostas de brincar com os teus colegas ouvintes? – pergunto .
- Gosto, mas não vou porque aqui na sala já nos conhecemos e somos todos amigos. Utilizamos a língua gestual - responde.
- Mas, assim não arranjas amigos ouvintes - digo *em tom de provocação*...
- Não me importo, eu entendo-me melhor com os meus colegas surdos - replicou”
(Nota de campo de campo n.º 16, entrevista conversa, 12 de Fevereiro de 2009).

De acordo com Skliar (2001) a lógica de um currículo contra hegemónico, assente em dispositivos pedagógicos de diferenciação, parece responder aos desafios do paradigma socioantropológico da surdez, na medida em que os surdos são entendidos na relação com os seus pares, como membros de uma minoria cultural e linguística que comporta um valor acrescentado para o meio escolar, através da troca de saberes e vivências entre surdos e ouvintes, assumindo a diversidade como um enriquecimento.

Há, portanto, que construir um novo discurso pedagógico sobre a educação dos surdos, de forma a apostar em práticas criativas que tornem os alunos sujeitos activos da sua aprendizagem desenvolvendo-lhes “posturas críticas face ao contexto em que vivem e aos acontecimentos em que estão envolvidos” (Cortesão, 2000, p.53). Deste modo, as aprendizagens tornam-se mais significativas e contribuem para o seu desenvolvimento pessoal e social reflectindo-se, por conseguinte, no relacionamento social com os outros.

Conclusão

As questões relacionadas com as igualdades e diferenças nas sociedades contemporâneas tornaram-se objecto de estudo no âmbito das ciências sociais, assistindo-se à emergência de diferentes olhares sobre a educação, sobretudo, no campo da deficiência. Por conseguinte, são vários os desafios teóricos, metodológicos e éticos que se colocam neste trabalho de investigação ao analisarmos as relações interpessoais no grupo de pares com e sem deficiência, em contexto escolar “verdadeiro microcosmos da sociedade” (Jares, 2002).

Neste sentido, assistimos a mudanças fundamentais, nomeadamente no final do séc. XX, assinalando não só o fim cronológico de uma era mas, também um período de transição que reflecte profundas transformações, o que leva alguns autores, de acordo com Ribeiro (2008), a chamarem-lhe *revolução global* e outros de *fenómeno de perda de continuidade histórica*. Trata-se, sem dúvida, de uma nova sociedade caracterizada por valores como a diversidade, a pluralidade, a multiculturalidade e, conseqüentemente, a emergência de uma cultura de valorização da proximidade ao outro, da convivialidade, no âmbito do paradigma que Ribeiro (2008) denomina de *dialógico e comunicacional*.

É neste contexto que, Stoer e Magalhães propõem uma análise à deficiência com base num modelo social que, ao contrário do modelo médico, reconhece que a deficiência é causada pelas barreiras sociais e estruturais criadas pela própria sociedade ao não reconhecer às pessoas com deficiência autonomia e cidadania.

O *modelo de direitos* veio, de certa forma, reforçar esta abordagem social à diferença ao consagrar na legislação os direitos da pessoa com deficiência, prevendo sanções para qualquer acto discriminatório ou de exclusão com base no princípio de igualdade de oportunidades. A reclamação de direitos surge, agora, “baseada numa política de reconhecimento da diferença, na reivindicação de uma justiça que não seja simplesmente socioeconómica mas também cultural” (2005, p. 100). Por conseguinte, a educação escolar tem de se tornar ela própria *reclamada* e não simplesmente *atribuída* constituindo talvez, a mais importante política redistributiva da sociedade democrática ao propor uma escola para todos.

Neste sentido, na perspectiva de Ferreira, podemos analisar a inclusão, do ponto de vista teórico, como “uma proposta educativa que pretende consubstanciar a simultaneidade do tempo e do espaço pedagógicos para todas as crianças, de forma a concretizar os ideais da educação pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade” (2007, p. 59). Para que este objectivo seja atingido é necessário que inclusão signifique aceitar a diferença, ou

seja, actuar eticamente face às crianças com NEE de forma a combater as atitudes discriminatórias, favorecendo e implementando um sistema de solidariedade quer na escola quer na sociedade através da implementação de estratégias de ensino que desenvolvam o relacionamento social entre pares.

Foi o que concluímos ao longo do trabalho empírico, a cooperação como principal estratégia promotora do relacionamento interpessoal no seio do grupo de pares, impulsionado pelos professores dentro da sala de aula e pelos próprios alunos no recreio, através da utilização de jogos e trabalhos cooperativos. Segundo Jares os jogos cooperativos ocupam, sem dúvida, um papel fundamental no desenvolvimento de relações interpessoais e, por conseguinte, na mudança de atitudes face à diferença. È a “magia dos jogos cooperativos” que, na opinião do autor, para além da sua vertente lúdica, facilita a “estruturação cooperativa do grupo” (2002, p. 98). A dinâmica do jogo “obriga” à cooperação e não à competição, facilita a comunicação e evita a hierarquia, colocando todos os seus membros num mesmo plano de igualdade. No decorrer dos jogos não há vencedores nem vencidos, todos participam em igualdade de circunstância, ninguém é excluído. Os jogos cooperativos, para além de facilitarem o bem-estar físico e psíquico, predispõem a criança para um relacionamento saudável com os seus pares e funcionam como transmissor de determinados códigos sociais promovendo o convívio e a relação entre pares. Contudo, é essencial que se defina a natureza desta convivência, distinguindo o *estar com o outro*, do *estar junto do outro*.

De acordo com Jares conviver significa, antes de mais, “vivermos uns com os outros na base de determinadas relações sociais e determinados códigos de valores, necessariamente subjectivos, no âmbito de um determinado contexto social” (2002, p. 7). Aprender a conviver é, portanto, uma necessidade de todo e qualquer projecto educativo, com a ajuda imprescindível quer da família quer do sistema educativo no seu conjunto, de forma a facilitar e promover o reconhecimento das diferenças em contexto escolar. Entre as principais estratégias para alcançar este objectivo, estão as dinâmicas de grupo, as técnicas alternativas de resolução de conflitos, a própria atitude dos professores e o cultivo das relações interpessoais, dedicando especial atenção à “cultura da paz” como referência cultural da convivência entre pares (Bessa e Fontaine, 2002).

A cooperação e a convivência, baseadas em estratégias alternativas de ensino aprendizagem, colocam um novo paradigma à escola inclusiva: responsabilização dos professores e da escola pelo aprofundamento do exercício da cidadania e o consequente reconhecimento das diferenças. Neste quadro, “são valorizados os aspectos sociais da aprendizagem, o que implica que a própria sala de aula se organize de forma democrática”

(Bessa e Fontaine, 2002, p. 77). Há, desta forma, um corte radical com a escola tradicional, reprodutora de desigualdades, e a afirmação de uma nova escola que se preocupa não só com a transmissão de conhecimentos e formação de profissionais mas, também promotora de vivências democráticas e de aprendizagens significativas para o desenvolvimento integral do indivíduo enquanto cidadão. Segundo o mesmo autor o contexto cooperativo acentua menos as diferenças individuais, uma vez que a variação dos resultados obtidos em termos de capacidade, satisfação e recompensa não é tão grande quanto no competitivo. Por outro lado, promover o trabalho cooperativo nos actuais contextos educativos significa transformar o currículo competitivo, principal gerador das principais exclusões sociais no campo da educação, num currículo funcional, participado, promotor de uma cultura relacional.

Na opinião de Jares, para que a escola consiga implementar uma verdadeira “cultura relacional” é indispensável que o projecto educativo “assente em valores como a participação face à exclusão, a cooperação face à competitividade, a comunicação face à ausência de comunicação, o riso de todos face ao riso de apenas alguns” (2002, p. 98) fazendo vir à tona a dimensão socioafectiva da educação, de forma a criar um verdadeiro clima de aula que promova as relações sociais entre pares com e sem deficiência.

Falar de “escola contemporânea” (Correia, 2008) é falar “acerca de uma filosofia de aceitação e acerca da prodigialização de um modelo de enquadramento onde todas as crianças possam ser igualmente valorizadas, tratadas com respeito e tenham iguais oportunidades na escola” (Ferreira, 2007, p. 59). Estas considerações são consistentes com a educação multicultural e intercultural na medida em que se pretende que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades de aprender e de cooperar com os pares.

De acordo com Skliar afirma-se que a escola “não está preparada para receber os estranhos, os anormais nas aulas. Não é verdade” (2006, p. 31). Ao longo do trabalho empírico verificamos que existe uma inclusão social das crianças com deficiência, na medida em que existe uma relação/interacção social entre pares, protagonizada pelo diálogo e pela cooperação, na sala de aula e no recreio. É este o *modelo relacional* defendido por Stoer e Magalhães, que se preocupa com a aceitação da diferença, especialmente quando “o nosso nós, se desenvolve através do conflito com os outros nós” (2005, p. 166), assumindo como ponto de partida pensar a diferença na sua incomensurabilidade. Quando ouvimos a voz das crianças é frequente ouvir a expressão “sabemos que ele é diferente, que tem dificuldades, mas o lugar dele é aqui na nossa escola, na nossa turma”, mesmo ao referirem-se à comunidade surda quando esta não mostra sinais de interacção social e de relações de pares.

Na análise efectuada às relações sociais entre as crianças com deficiência auditiva e os seus pares sem deficiência verificamos que há uma diferença relativamente às interações das crianças com deficiência mental. O grupo de crianças surdas não interagem com os pares, quer na sala de aula quer no recreio. Recusam-se a participar e a cooperar em trabalhos de grupo, reivindicando o direito de uma cultura própria, de ser diferente e denunciam a discriminação à qual estão a ser submetidos. A necessidade de estar entre os seus pares surdos, de construir uma identidade baseada no contacto com iguais, de usar a sua desvantagem como base para se organizarem como um grupo faz dos surdos uma comunidade muito própria. De acordo com Moura “este é o lugar onde pode ser respeitado, onde pode aprender as regras sociais de inter-relação, através de uma linguagem e de uma comunicação clara para ele” (2000, p. 71).

Através da análise às notas de campo é possível verificar ainda que na unidade de apoio aos surdos eles sentem-se confortáveis e confiantes. É o lugar onde os surdos encontram uma resposta, insuficiente no mundo ouvinte, onde a comunicação é garantida e fácil, onde podem esquecer completamente a surdez e, principalmente, onde não se sentem excluídos ou diferentes, daí a razão pela qual se pode verificar um défice de relações sociais entre a comunidade surda e ouvinte.

Skliar (2006) questiona se faz falta ou não criar ou reinventar um discurso racional, técnico e especializado sobre o outro diferente que é chamado à inclusão. A resposta é, *não*, não faz falta um discurso racional sobre a surdez, por exemplo, para se relacionar com os surdos, não é necessário um dispositivo técnico acerca da deficiência mental para se relacionar com as crianças portadoras de deficiência mental, embora Loureiro (2000) defenda que, as competências discursivas do professor sejam uma das ferramentas fundamentais e prioritárias para o bom desempenho do trabalho docente.

Para Skliar (2006) talvez haja necessidade de uma reformulação das relações com os outros, especialmente com o outro diferente, que deve ser implementada na formação inicial de professores. Correia (2008) também defende que é necessário reconsiderar a formação inicial, através da análise de planos de estudos, comparando os seus conteúdos com as competências profissionais exigidas na *escola contemporânea*.

De acordo com Loureiro está devidamente reconhecido pela OCDE a importância que tem a formação de professores para a qualidade e eficácia do ensino, considerando uma formação adequada como “condição de êxito de qualquer sistema educativo” (2000, p. 13). Neste sentido, é imprescindível que todos estejam preparados para prestar os apoios adequados a todos os alunos com NEE, maximizando as suas oportunidades de aprendizagem

e a consequente inclusão social. Correia acrescenta que é conveniente preparar os profissionais da educação para trabalhar com a diversidade, com a diferença, em ambientes inclusivos através da implementação de “um modelo de formação em contexto escolar” (2008, p. 53), consistente e devidamente planificado pois, todas estas mudanças educativas, derivadas da dinâmica social em geral e das políticas reformadoras em particular, a que temos vindo a assistir, exigem uma evolução no conceito de professor.

Na opinião de Skliar “se continuarmos a formar professores que possuam somente um discurso racional acerca do *outro*, mas sem a experiência que *é do/s outro/s*, o panorama continuará obscuro e esses outros seguirão sendo pensados como anormais” (2006, p. 32).

É igualmente importante, para além de se rever a formação dos professores, introduzir nas escolas os novos conhecimentos resultantes da investigação científica, bem como considerar as aplicações práticas adequadas, a fim de se incrementar a eficácia do trabalho docente e, por conseguinte, a qualidade da educação. É indispensável, portanto, construir um novo projecto social, no qual a compreensão da criança com NEE seja incluída na turma regular como reconhecimento das suas capacidades e não só das suas dificuldades, contrariando a ideia referida na Declaração de Salamanca (1994) ao afirmar que a sociedade acentua mais os limites do que as capacidades das pessoas com deficiência. Segundo Ribeiro é importante reconhecer as nossas limitações independentemente de sermos, ou não, portadores de deficiência e reconhecermos também que “é mais importante aquilo que nos une do que aquilo que nos separa como seres humanos. Todos temos limitações. Deixarmos definir por alguma em particular é a pior limitação que podemos ter” (2008, p. 41).

Referências bibliográficas

- ABBERLEY, P. (1995). Sociologia de la discapacidad: una propuesta teórica crítica. *Nómadas - Revista Crítica de ciências Sociales y Jurídicas*, 14, pp. 13-17.
- AFONSO, C. & HELENA, S. (2008). *Reflexões sobre a surdez. A problemática Específica da surdez*. Porto: Gailivro
- AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION (2002). Frequently Asked Questions About Mental Retardation. Recuperado em 20 Março, 2008, de http://www.aamr.org/content_100.cfm?navID=21 .
- ANTUNES, A. (2000). Inclusão das crianças deficientes auditivas. In Nunes, R. (org.), *Perspectivas de Integração da Pessoa Surda*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- APPLE, M. & NÓVOA, A. (Orgs.). (1998). Paulo Freire: *política e pedagogia*. Porto: Porto Editora.
- ARAÚJO, M. & PEREIRA, M. A. (2005). *Interculturalidade e Políticas Educativas*. Coimbra: Centros de Estudos Sociais.
- BAIRRÃO, J.; FELGUEIRAS, I.; FONTES, P.; PEREIRA, F. & VILHENA, C. (1998). *Os alunos com Necessidades Educativas Especiais. Subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- BARDIN, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROSO, J. (2003). Factores Organizacionais da Exclusão Escolar. A inclusão Exclusiva. In David Rodrigues (Org.), *Perspectivas Sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- BAUMAN, Z. (2007). *Modernidade e Ambivalência*. Lisboa: Relógio D' Água Editores.
- BAUTISTA, R. (1997). Uma Escola para Todos: A Integração Escolar. In Bautista R. (Org), *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- BENAVENTE, A. (2004). O Pacto educativo para o futuro: um instrumento estratégico para o desenvolvimento educativo em Portugal. *Revista Ibero Americana de educación*, 34, pp. 32-43.
- BESSA, N. & FONTAINE, A. (2002). *Cooperar para aprender – Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

BROGNA, P. (2005). El derecho a la igualdad...o el derecho a la diferencia? *El Cotidiano*, 21 (134). Mexico: Universidad Autónoma Metropolitana – Azcapotzalco, 43-55.

BROTTO, F. (2001). *Jogos Cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência*. Santos, S.P: Projecto cooperação.

CASANOVA, F. (2008). Pessoas com deficiências e incapacidades – um inquérito nacional. *Comunicação ao VI Congresso Português de Sociologia*. Lisboa: APS, 1-19.

CHIZZOTTI, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: Evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16 (2), 221-236.

COCKS, A. (2000). Respite Care for Disable Children: micro and macro reflections. *Disability & Society*, 15 (3), 507 – 519.

COCKS, A. (2006). The ethical maze – Finding an inclusive path towards gaining children’s agreement to research participation. *Childhoods*, 13 (2), 247- 266. Coimbra: CES.

COELHO, C. (1998). Os implantes cocleares na criança: a posição da Associação Portuguesa de apoios aos Implantes Cocleares. In Nunes, R. (org.), *Perspectivas de Integração da Pessoa Surda*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.

CORREIA, L. (2001). Educação Inclusiva ou Educação apropriada. In Rodrigues, D. (org.), *Educação e Diferença*. Porto: Porto Editora.

CORREIA, L. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

CORREIA, L. (2003). O sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou Quando inclusão Quer Dizer Exclusão. In Luís Miranda Correia (Org.), *Educação especial e inclusão*. Porto: Porto Editora.

CORREIA, L. M. (2008, Fevereiro). *Educação especial: aspectos positivos e negativos do Decreto-Lei n.º 3/2008*. Recuperado em 16 Outubro, 2008, de <http://www.educare.pt/educare/Actualidade.Noticia.aspx?contentid=46317059A5344E3DE04400144F16FAAE&opsel=1&channelid=0>.

CORSARO, W. & MOLINARI, L. (2000). Entrando e Observando no Mundo da Criança. In Christensen, P. & James, A. (org), *Pesquisas com crianças – perspectivas e práticas*. Edições ESE Paula Franssinetti.

CORSARO, W. (2005). *The Sociology of Childhood*. London: Pine Forge Press.

CORTESÃO, L. (2000). *Ser Professor: Um Ofício em Vias de Extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.

CORTESÃO, L. (2006). O arco-íris e o fio da navalha – problemas da educação em face das diferenças: um olhar crítico, uma proposta de análise. In Rodrigues, D. (org), *A Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.

COSTA, A. M. B. (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Edição do Conselho Nacional da Educação.

CRUZ, B. (2008). A Escola e a Sociedade. *Revista Integrar, 12 Lisboa*: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, 17-24.

CURY, C. R. (2005). Políticas Inclusivas e Compensatórias na Educação Básica. *Programa de pós Graduada em educação de Pontifícia Universidade Católica e Faculdade de Educação da Universidade de Minas Gerais. Cadernos de Pesquisa, 35 (124)*, 10-13.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994). Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. *Revista Inovação, 7 (1)*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

DELORS, J. (1996). Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Educação: Um tesouro a descobrir. Recuperado em 8 Março, 2009, de: <http://blogosferasolidaria1.blogspot.com/2007/12/relatrio-dellors.html>.

DENARI, F. (2006). Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In Rodrigues, D. (org), *A Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.

DESHAIES, B. (1997). *Metodologia da investigação em ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.

DGIDC (2008). *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

EDUCAÇÃO ESPECIAL (2008). *Manual de Apoio à Prática*. Editora: Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio – Educativo.

ERICKSON, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In Wittrock, M. C. (org.), *Handbook of research on teaching*. Nova Iorque: Mac Millan.

FERNANDES, N. (2005). *Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida: representações, práticas e poderes*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

FERREIRA, M. S. (2007). *Educação Regular, Educação Especial. Uma História de separação*. Porto: Edições Afrontamento.

FERREIRA, V.S. (2006). *Marcas que Demarcam – corpo, tatuagem e body piercing em contextos juvenis*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

FONTES, F. (2004). Crianças com necessidades educativas especiais. Passos na construção de uma cidadania social infantil. *Actas dos ateliers do V Congresso Português de sociologia. Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e acção. Atelier: Cidadania e Políticas*.

FONSECA, V. (2001). *Cognição e Aprendizagem: da abordagem neuropsicológica à psicopedagógica*. Lisboa: Âncora editora

GARDNER, H. (1999). *Las cinco mentes del futuro: un ensayo educativo*. Paidós Asterico.

GHAI, Y. (2004) Globalização, multiculturalismo e direito. In Santos, B.S. (org), *Reconhecer para Libertar – caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Porto: Edições Afrontamento.

GOLDFELD, M. (2002). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio – interaccionista*. São Paulo: Plexus Editora.

HESPANHA, P. (2000). *Cidadania e políticas sociais*. Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.

HESPANHA, P. (2002). “Mal-estar e risco social num mundo globalizado: novos problemas e novos desafios para a teoria social”. In Santos, B. S. (org.), *Globalização – Fatalidade ou Utopia?* Porto: Edições Afrontamento.

ITURRA, R. (1987). Trabalho de campo e observação participante. In Madureira, P. & Silva, A.S. (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

JARES, X. (2002). *Educação e Conflito – Guia de Educação para a Convivência*. Porto: Edições Asa.

JESUS, S. & MARTINS, M. (2000). *Escola Inclusiva e apoios educativos*. Cadernos do Centro de Recursos de Informação e Apoio Pedagógico. Porto: Edições Asa.

JUSTO, H. (1997). *Você também é diferente: psicologia diferencial*. Petrópolis: Vozes.

LANE, H. (1997). *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget.

LOUREIRO, M. (2000). *Discurso e Compreensão na Sala de Aula*. Porto: Editor Asa.

LUCKASSON, R. (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification and Systems of Supports*. New York: Edition Tenth.

- MADUREIRA, I. P. & LEITE, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- MANTOAN, M. T. (2006). O direito de ser, sendo diferente, na escola. In Rodrigues, D. (org), *A Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.
- MARCHESI, A. (2006). *O que será de nós, os maus alunos*. Porto Alegre: Artmed.
- MAROY, C. (1997). A análise qualitativa de entrevistas. In Albarello, L. et al., *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- MARTINS, B. (2004). Políticas sociais na deficiência: a manutenção da exclusão. *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. Coimbra: Centros de Estudos Sociais.
- MARTINS, B. (2005). *Políticas sociais na deficiência: exclusões perpetuadas*. Coimbra: Centros de Estudos Sociais, pp. 1-18. Recuperado em 8 Março, 2009, de <http://www.ces.uc.publicacoes/oficina/228/22.pdf>.
- MARTINS, B. (2006). *E se eu fosse cego? Narrativas silenciadas da deficiência*. Porto: Edições Afrontamento.
- MENDES, J. M. (2001). O desafio das identidades. In Santos, B.S. (Org.), *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto: Edições Afrontamento, pp. 489-523.
- MOURA, M. C. (2000). *O Surdo: Caminhos para uma Nova Identidade*. Rio de Janeiro: Revinter.
- NIELSEN, L. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula, um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- NUNES, R. (2000). *Perspectivas de Integração da Pessoa Surda*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- PACHECO, D. & VALÊNCIA, R. (1997). A Deficiência Mental. In Bautista, R. (Coord), *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro
- PAIS, J. (2005). *Jovens e Cidadania, Sociologia, Problemas e Portugal: reflexões à luz de uma versão pluralista de justiça social*. Oficina do CES, *Práticas*, 49, 53-70.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUT, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RIBEIRO, E. J. (2008). A conjugação da diferença como primeiro passo para a equidade. *Actas do Seminário De olhos postos na Educação Especial*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- RICHARDSON, R. J. (1999). *Pesquisa Social – Métodos e Técnicas*. São Paulo: Editora Atlas.

RICOU, M. (2000). *Cultura surda: um conceito a testar?* In Nunes, R. (org.), *Perspectivas de Integração da Pessoa Surda*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.

RICOU, M.; SOUSA, A. & NUNES, R. (1998). *A criança face à prótese auditiva. Controvérsias na reabilitação da criança surda*. Porto: Fundação Eng. António Almeida.

RODRIGUES, D. (2001). *Educação e Diferença, Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

RODRIGUES, D. (2003). *A Educação Inclusiva – as boas notícias e as más notícias*. In Rodrigues, D. (org), *Perspectivas Sobre Inclusão – da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

RODRIGUES, D. (2006). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial

RODRIGUES, D. (2007). Contributo para o debate sobre a legislação de Educação Especial. *Fórum De Estudos De Educação Inclusiva* (2007, Julho). Recuperado em 6 de Outubro, 2008, de: <http://www.fmh.utl.pt/feei/docs/ConclusoesDebateJulho.pdf>.

ROSS, J. & WATKINSON, A. (1999). *La violencia en el sistema educativo. Del dano que las escuelas causan a los ninhos*. Madrid: La Muralla.

SAMAGAIO, F. (2004). Os (novos) problemas sociais da infância: Uma aproximação sociológica. *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção*, Braga: APS, 1-9.

SANTOS, B. S. & NUNES, J. (2004). Para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In Santos, B. S. (org.), *Reconhecer para libertar. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Porto: Edições Afrontamento.

SANTOS, B.S. (1999). A construção multicultural da igualdade e da diferença. *Oficina do CES*, n.º135.

SANTOS, B.S. (2004). Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In Santos, B.S. (org), *Reconhecer para libertar – Caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Porto: Edições afrontamento.

SANTOS, S. & MORATO, P. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Colecção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

SANTOS, T. (2008). *Pensar as diferenças através do olhar de crianças e jovens*. Tese de Doutoramento. Beja: Escola Superior de Educação.

SARMENTO, M. & TOMÁS, C. (2007). *Participação social e cidadania activa das crianças*. Braga: Instituto de Estudos da criança da Universidade do Minho.

SARMENTO, M. (2002). Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. *Educação e Sociedade*, nº 78, pp. 265 -283.

SARMENTO, M. (2004b). Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da sociologia da Infância. *V Congresso Português de Sociologia*. Braga: Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho.

SAVATER, F. (2006). *O valor de Educar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

SAVE THE CHILDREN (2008). *Promoting the Rights of Children with Disabilities - A guide to using the Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Recuperado em 20 Janeiro, 2009, de: <http://www.savethechildren.org/>.

SHILDRICK, M. (1999). «This body which is not one: dealing with differences». *Body & Society*, 5, (2-3), 77-92.

SILVA, D. H. (2002). *Como brincam as crianças surdas*. São Paulo: Plexus Editora.

SILVA, J.; BARBOSA, S. & KRAMER, S. (2005). Questões teórico-metodológicas das pesquisas com crianças. *Perspectiva*, 23 (1), 41 – 64.

SILVA, L. (2006) O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 11, n.º 33, 424-561.

SKLIAR, C. (2001). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: mediações

SKLIAR, C. (2003). *E se o outro não estivesse aí? Notas para uma pedagogia (improvável) da diferença*. Rio de Janeiro: DP& A.

SKLIAR, C. (2006). A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In Rodrigues, D. (org), *A Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.

SOARES, N. (2001). *Outras infâncias- a situação social das crianças atendidas numa comissão de protecção de menores*. Centro de Estudos da Criança Universidade do Minho.

SOARES, N. (2005). *Infância e Direitos: participação das crianças nos contextos de vida – Representações, Práticas e Poderes*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

SOUSA, T. (2007). *Especialistas contra método CIF*. Recuperado em 20 Dezembro, 2008, de <http://www.educare.pt/educare/Detail.aspx?contentid=97165F524553A8E87420391>.

SOUSA, T. (2008). *Educação especial: 90% das dificuldades estão à margem*. Recuperado em 19 Janeiro, 2008, de: <http://www.educare.pt/educare/Actualidade>.

STOER, S. & CORTESÃO, L. (1999). *Levantando a Pedra. Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.

STOER, S. & MAGALHÃES, A. (2001). A incomensurabilidade da diferença e o anti-antietnocentrismo. In Rodrigues, D. (Org.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.

STOER, S. & MAGALHÃES, A. (2005). *A Diferença Somos Nós. A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

STOER, S. & MAGALHÃES, A. (2006). Inclusão social e a "escola reclamada". In Rodrigues, D. (org), *A Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.

TEIS, D. & TEIS, M. (2008). *A abordagem qualitativa: A leitura no campo de pesquisa*. Recuperado em 23 Janeiro, 2008, de: www.bocc.ubi.pt.

TOMÁS, C. (2002). Infância como um campo de estudo multi e interdisciplinar: Algumas reflexões. *Psicologia e Educação*, I (1 e 2), 131-146.

TOMÁS, C. (2007). Convenção dos Direitos das Crianças: reflexões críticas. *Revista Infância e Juventude*, 7 (4), 125 – 148.

TOMÁS, C. (2007). *Há muitos mundos no mundo...direitos da crianças, cosmopolitismo infantil movimentos sociais de crianças : diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

TOMÁS, C. (2007). Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. *Media & Jornalismo*, 11 (11).

TREVISAN, G. (2006). *A amizade é a melhor coisa do mundo, apesar do amor. Afectos e amores entre crianças – a construção de sentimentos na interacção de pares*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

UNICEF (2007). Promoting the Rights of Children with Disabilities. *Innocenti Digest* nº 13. Recuperado em 22, Fevereiro, 2009 de: <http://www.unicef-irc.org/publications/pdf>.

VALA, J. (1986) A análise de conteúdo. In Silva, A. & Pinto, M. (1986). *Metodologias das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.

VIEIRA, C.M. & DENARI, F.E. (2007). O que pensam e sentem as crianças não deficientes em relação às deficiências e à inclusão: revisão bibliográfica. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, 16 (27), 31 – 40.

VIEIRA, F. & PEREIRA, M. (1996). *Se Houvesse Quem me Ensinar... A Educação de Pessoas com Deficiência Mental*. Fundação Calouste Gulbenkian. 2º Edição.

WALSH, D. e GRAUE, M. (2003). *A investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

WIEVIORKA, M. (2002). *A diferença*. Lisboa: Fenda Edições.

Anexos

Anexo I

Pedido de autorização ao Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas de S. Miguel

Ex.mo Senhor
Professor José Silva
Presidente do Conselho Executivo do
Agrupamento de Escolas de S. Miguel
6300 Guarda

Assunto: Pedido de autorização para desenvolvimento de um Projecto de Investigação no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica, UBI.

Exmo. Senhor

António José Lines Gomes, mestrando na Universidade da Beira Interior, a frequentar o Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica, vem pela presente solicitar a V.^a Ex.a autorização para desenvolver um trabalho de investigação na escola que preside. O estudo intitula-se “**Reconhecimento das diferenças - análise das interações sociais entre pares**”, e tem como objectivo analisar as relações sociais entre crianças, em contexto escolar, sobre as questões da igualdade e da diferença, nomeadamente questões associadas à deficiência mental e auditiva. Será orientado pela Prof. Doutora Catarina Tomás.

Neste sentido, pedimos a vossa colaboração para a realização do referido estudo o qual será efectuado pelo próprio, na Escola Básica de S. Miguel. Todos os procedimentos éticos e deontológicos serão assegurados, nomeadamente a confidencialidade dos dados obtidos. No final do estudo, uma cópia do trabalho será entregue.

Agradecendo desde já a vossa atenção para o ora solicitado, despeço-me com os melhores cumprimentos.

O docente/investigador

Anexo II

Protocolo de Consentimento Informado

Sou António José Lines Gomes e, no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade da Beira Interior, pretendo realizar um trabalho de investigação intitulado **“Reconhecimento das diferenças - análise das interacções sociais entre pares”**.

O estudo tem como objectivo analisar as relações sociais entre crianças, em contexto escolar, sobre as questões da igualdade e da diferença, nomeadamente questões associadas aos alunos com NEE, abrangidos pelo Dec. Lei 3/2008.

A recolha de dados será feita através de entrevistas - conversa às crianças, que serão gravadas em áudio, através da observação directa que será registada por escrito e trabalhos realizados nas aulas. A análise e apresentação dos resultados do estudo serão feitas por forma a garantir a confidencialidade e anonimato dos participantes. No final do estudo os participantes poderão consultar o documento final caso estejam interessados.

Agradecendo desde já a atenção de V.a Ex.a para o ora solicitado, apresento os meus melhores cumprimentos.

Para esclarecimento de qualquer dúvida não hesitem, por favor, em contactar-me via E-mail: tozegomes3@hotmail.com

António José Lines Gomes

Guarda, 7 de Janeiro 2009

✂----- (Recortar e devolver através do seu/sua filho(a), s.f.f.) -----

Eu, encarregado de educação de _____ autorizo o/a meu/minha filho(a) a participar no Projecto de Mestrado em Supervisão Pedagógica de António Gomes da Universidade da Beira Interior.

Assinatura

Data: ____/____/____

Anexo III

Protocolo de Consentimento Informado

Sou António José Lines Gomes, estudante de mestrado na Universidade da Beira Interior, e pretendo realizar um trabalho de investigação na vossa escola, intitulado **“Reconhecimento das diferenças - análise das interacções sociais entre pares”**.

Este trabalho tem como objectivo analisar as relações sociais entre crianças com e sem deficiência, no recreio e na sala de aula.

Ao longo do estudo irei fazer pequenas entrevistas que serão gravadas em áudio, observações dentro e fora da sala de aula e análise aos trabalhos realizados. A apresentação dos resultados deste trabalho será feita de forma a garantir a confidencialidade e anonimato de todos os participantes. No final do estudo poderão consultar o documento final, caso estejam interessados.

Agradecendo desde já a vossa atenção, apresento os meus melhores cumprimentos. Para esclarecimento de qualquer dúvida não hesitem, por favor, em contactar-me a qualquer momento, na escola.

António José Lines Gomes
Guarda, 21 de Janeiro 2008

✂----- (Recortar e devolver, s.f.f.) -----

Sim, eu quero participar e ajudar na realização deste trabalho

Não quero participar, nem ajudar na realização deste estudo

Assinatura

Data: ____/____/____

