



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A APRENDIZAGEM COOPERATIVA COMO FERRAMENTA PARA A**

**INCLUSÃO**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação - Especialização em Educação Especial, Domínio Cognição e Multideficiência**

**HUGO ANTÓNIO REBELO GOMES**

**2013**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A APRENDIZAGEM COOPERATIVA COMO FERRAMENTA PARA  
A INCLUSÃO**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação - Especialização em Educação Especial, Domínio Cognição e Multideficiência, Sob orientação de Professora Doutora Maria da Conceição Figueira Santos Pereira**

**Hugo António Rebelo Gomes**

**2013**

## RESUMO

Este estudo desenvolveu-se numa sala de aula de uma escola do 1º Ciclo do Ensino Básico e teve como principal finalidade compreender e descrever quais as práticas de cooperação utilizadas pelo docente que se revelam facilitadoras da inclusão de alunos com Necessidade Educativas Especiais (NEE).

Tendo em conta esta finalidade foram formuladas as seguintes questões: De que modo o Projeto Educativo de Escola (PEE) se configura facilitador do sucesso da Inclusão de Alunos com NEE? ; De que forma as práticas do Professor se configuram facilitadoras da inclusão de alunos com NEE?; Como perspetivam os alunos a inclusão dos colegas com NEE na sala de aula?

O quadro teórico de referência desta investigação assenta essencialmente no tema da inclusão, nas estratégias de trabalho cooperativo e nas práticas de trabalho do Movimento da Escola Moderna.

Neste estudo recorreu-se a uma metodologia de natureza qualitativa, interpretativa e o design foi o estudo de caso. Como técnica de recolha de dados utilizámos a entrevista semiestruturada ao docente da turma e a oito alunos da mesma. Os dados recolhidos foram posteriormente submetidas a análise de conteúdo, seguindo os passos recomendados para a mesma por Bardin (2008).

Os resultados do estudo evidenciam a prática do trabalho cooperativo como uma mais-valia na inclusão dos alunos com NEE, sendo que o projeto de escola se constitui como elemento fundamental ao ser assumida uma educação democrática com respeito pelas características de cada um dos alunos, através da aplicação das práticas cooperativas capazes de promover a inclusão.

Foi ainda possível perceber a importância que assume o papel do professor na promoção da inclusão ao organizar e gerir o ambiente democrático de sala de aula e ao desenvolver atividades curriculares de diferenciação pedagógica.

**Palavras chave:** Inclusão, Necessidades Educativas Especiais; Trabalho Cooperativo, Movimento de Escola Moderna

**ABSTRACT**

This study was developed in a primary education classroom and its main purpose was to understand and to describe which cooperation practices used by teachers facilitate the inclusion of students with special educational needs (SEN).

Bearing this in mind, the following questions were raised: to what extent is the school's educational project a facilitator of a successful inclusion of SEN students; how teaching practices are configured regarding the inclusion of SEN students; how do students perceive the inclusion of students with SEN in the classroom.

The theoretical framework of this research is based primarily on the issue of inclusion and in the methodology of cooperative work and working methods and practices of the Modern School Movement.

In this study we used a qualitative and interpretative methodology and the design was a case study. With regard to the collection and processing of data, we carried out a semi-structured interview with the class teacher and eight students of the same classroom, as well as a documentary analysis. The data collected were subjected to content analysis in accordance with the procedures defined.

The results of this study show that the practice of cooperative work is an added value as to the inclusion of SEN students. The school's educational project constitutes a fundamental element when a democratic education is assumed, regarding the characteristics of each one by applying cooperative practices that promote inclusion.

We also perceived the importance of the teacher with regard to the promotion of inclusion, through the organization and management of a democratic school atmosphere, and the development of curricular activities of pedagogical differentiation.

**Keywords:** Inclusion; Special Educational Needs; Cooperative work; Modern School Movement

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho de investigação foi desenvolvido por um período de tempo repleto de momentos marcados por altos e baixos. Foi alvo de avanços e recuos, de momentos mais produtivos e de momentos de pouca atividade. Contudo, o apoio e a ajuda de algumas pessoas estiveram sempre presentes.

A todas as pessoas envolvidas nesta investigação e a algumas delas em particular, dirijo os meus agradecimentos.

À Professora Doutora Maria da Conceição Figueira Santos Pereira, minha orientadora neste estudo, pelo seu profissionalismo, disponibilidade, apoio, incentivo, compreensão e supervisão científica.

Ao professor que participou neste estudo e aos seus alunos, pois sem a vossa colaboração não teria sido possível realizá-lo.

Agradeço também a todos os meus alunos, que ao longo da minha curta carreira tanto me têm ensinado.

Aos meus professores, sem os quais hoje não estaria aqui.

A todos aqueles com quem tenho partilhado as dúvidas e angústias, as vitórias e alegrias desta nossa tão nobre profissão.

Quero ainda agradecer aos meus pais pela educação que me deram e por me terem possibilitado crescer da forma como cresci.

Mas quero acima de tudo agradecer aos meus dois grandes amores. A ti Ana, e a ti António. Obrigado por encherem o meu coração!

**ÍNDICE**

|   |           |
|---|-----------|
| RESUMO .....  | 3         |
| ABSTRACT .....  | 4         |
| AGRADECIMENTOS .....  | 5         |
| ÍNDICE DE ANEXOS .....  | 9         |
| ÍNDICE DE QUADROS.....  | 9         |
| SIGLAS.....   | 10        |
| PROBLEMATIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO, OBJETIVOS E QUESTÕES EM ESTUDO .....                               | 11        |
| ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO .....   | 13        |
| <b>I PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>   | <b>14</b> |
| <b>CAPITULO I – EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA PERSPETIVA INCLUSIVA .....</b>                               | <b>15</b> |
| 1. A PERSPETIVA ATUAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL .....  | 15        |
| 1.1. DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO.....  | 17        |
| 1.2. INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM PROBLEMAS DE COGNIÇÃO .....   | 24        |
| 2. O TRABALHO COOPERATIVO .....   | 27        |
| 2.1. APRENDIZAGEM COOPERATIVA .....   | 29        |
| 2.2. APRENDIZAGEM COOPERATIVA COMO ESTRATÉGIA PARA PROMOVER A INCLUSÃO.....                         | 32        |
| 2.3. O ESTADO DA ARTE: ESTUDOS SOBRE APRENDIZAGEM COOPERATIVA.....                                  | 37        |
| <b>CAPITULO II – A COOPERAÇÃO ENQUANTO ESTRUTURA ORGANIZATIVA DO TRABALHO DE SALA DE AULA .....</b> | <b>41</b> |
| 1. O MOVIMENTO DE ESCOLA MODERNA .....  | 41        |
| 1.1. O MODELO DE TRABALHO PEDAGÓGICO DO MOVIMENTO DE ESCOLA MODERNA .....                           | 45        |
| 1.2. SINTAXE DO MODELO PEDAGÓGICO DO MEM .....  | 50        |
| 1.3. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO COOPERADA DO TEMPO, ESPAÇO E MATERIAIS .....                              | 51        |
| 1.4. DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA .....   | 54        |
| <b>II PARTE - ESTUDO EMPÍRICO.....</b>  | <b>57</b> |
| <b>HUGO GOMES</b>   | <b>6</b>  |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....</b>                          | <b>58</b> |
| 1. OPÇÕES METODOLÓGICAS .....  | 58        |
| 1.1. NATUREZA DO ESTUDO .....  | 58        |
| 1.2. DESIGN DO ESTUDO: O ESTUDO DE CASO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA.....         | 60        |
| 2. MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS.....                                   | 62        |
| 2.1. A ENTREVISTA.....   | 62        |
| 2.2. PESQUISA DOCUMENTAL.....  | 63        |
| 3. MÉTODOS E TÉCNICAS DE TRATAMENTO DOS DADOS .....                              | 64        |
| 3.1. ANÁLISE DE CONTEÚDO .....   | 64        |
| 4. PRESSUPOSTOS E CUIDADOS DE NATUREZA ÉTICA E DEONTOLÓGICA DO INVESTIGADOR..... | 66        |
| <b>CAPÍTULO IV – CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO .....</b>                            | <b>68</b> |
| 1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EM ESTUDO.....                                     | 69        |
| 2. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES EM ESTUDO .....                              | 70        |
| 2.1. O PROFESSOR .....   | 70        |
| 2.2. OS ALUNOS .....   | 70        |
| <b>CAPÍTULO V – ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS.....</b>                            | <b>72</b> |
| 1. A ESCOLA: UMA OPORTUNIDADE PARA TODOS! .....                                  | 72        |
| 2. INTEGRAÇÃO VERSUS INCLUSÃO .....  | 73        |
| 3. FATORES QUE FACILITAM A INCLUSÃO .....  | 75        |
| 3.1. PROJETO DE ESCOLA.....  | 75        |
| 3.2. PAPEL DOS PARES .....   | 76        |
| 3.3. AÇÃO DO PROFESSOR .....   | 77        |
| 3.3.1. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DE SALA DE AULA.....                              | 79        |
| 3.3.2. APRENDIZAGEM EM INTERAÇÃO DE FORMA COOPERADA .....                        | 81        |
| 3.3.3. AÇÃO EDUCATIVA CENTRADA NA DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA.....                  | 83        |
| 3.3.4. OS MEIOS PEDAGÓGICOS QUE CONDUZEM AOS FINS DEMOCRÁTICOS DA EDUCAÇÃO ..... | 84        |
| 3.3.5. A ATIVIDADE ESCOLAR ATRAVÉS DE NEGOCIAÇÃO PROGRESSIVA DO TRABALHO .....   | 85        |
| <b>HUGO GOMES</b>  | <b>7</b>  |

|   |            |
|---|------------|
| 3.3.6. A PRÁTICA DEMOCRÁTICA DA ORGANIZAÇÃO PARTILHADA POR TODOS.....   | <b>86</b>  |
| 3.3.6.1. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO COOPERADA EM CONSELHO DE COOPERAÇÃO EDUCATIVA.....  | 87         |
| 3.3.7. O SENTIDO SOCIAL DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS.....   | <b>87</b>  |
| 3.3.8. A INFORMAÇÃO PARTILHADA ATRAVÉS DE CIRCUITOS SISTEMÁTICOS DE COMUNICAÇÃO.....  | <b>88</b>  |
| 4. AUTO FORMAÇÃO COOPERADA ENTRE PROFESSORES .....  | <b>89</b>  |
| 5. DIFICULDADES PERCECIONADAS PELO PROFESSOR NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE .....  | <b>90</b>  |
| 6. A VOZ DOS ALUNOS.....  | <b>92</b>  |
| 6.1. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA SALA DE AULA .....  | <b>92</b>  |
| 6.1.1. MOMENTOS DE TRABALHO PREFERIDOS.....   | 92         |
| 6.2. MODALIDADES DE TRABALHO NA SALA DE AULA.....   | <b>93</b>  |
| 6.2.1. TRABALHO INDIVIDUAL <i>VERSUS</i> TRABALHO A PARES E EM GRUPO .....  | 93         |
| 6.2.2. TRABALHO COLETIVO .....  | 95         |
| 6.3. ALUNOS SEM PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM <i>VERSUS</i> ALUNOS COM NEE .....  | <b>95</b>  |
| 6.4. METODOLOGIAS DE TRABALHO PRIVILEGIADAS PELO PROFESSOR .....  | <b>96</b>  |
| 6.5. RELAÇÃO COM OS COLEGAS .....   | <b>96</b>  |
| 6.5.1. A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE.....  | 96         |
| 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....   | <b>98</b>  |
| 7.1. O PEE COMO FACILITADOR DO SUCESSO DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE.....   | <b>98</b>  |
| 7.2. ASPETOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR QUE SE CONFIGURAM FACILITADORES DO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE ..... | <b>99</b>  |
| A) ORGANIZAÇÃO E GESTÃO COOPERADA EM CCE. ....  | 100        |
| B) TRABALHO DE APRENDIZAGEM CURRICULAR POR PROJETOS COOPERATIVOS .....  | 100        |
| C) CIRCUITOS DE COMUNICAÇÃO PARA DIFUSÃO E PARTILHA DOS PRODUTOS CULTURAIS.....   | 101        |
| D) TRABALHO CURRICULAR COMPARTICIPADO PELA TURMA.....   | 101        |
| E) TRABALHO AUTÓNOMO NA AULA E ACOMPANHAMENTO INDIVIDUAL .....  | 102        |
| 7.3. PERSPETIVAS DOS ALUNOS FACE À INCLUSÃO DE COLEGAS COM NEE NA SALA DE AULA .....  | <b>102</b> |
| 8. LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES.....  | <b>105</b> |

|                                     |     |
|-------------------------------------|-----|
| 9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... | 106 |
| ANEXOS .....                        | 113 |

#### ÍNDICE DE ANEXOS

|  |     |
|--|-----|
| ANEXO 1- CONSENTIMENTO INFORMADO- ENTREVISTA .....   | 113 |
| ANEXO 2 – GUIÃO DE ENTREVISTA AO PROFESSOR .....     | 114 |
| ANEXO 3 – PROTOCOLO DE ENTREVISTA AO PROFESSOR ..... | 117 |
| ANEXO 4 – GRELA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO .....         | 133 |
| ANEXO 5 – GUIÃO DE ENTREVISTA AOS ALUNOS .....       | 134 |

#### ÍNDICE DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| QUADRO 1 - CARACTERIZAÇÃO SÓCIO ESCOLARES DOS ENTREVISTADOS ..... | 71 |
|---|----|

**SIGLAS**

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**MEM** – Movimento de Escola Moderna

**CCE** – Conselho de Cooperação Educativa

**PEE** - Projeto Educativo de Escola

**PIT** – Plano Individual de Trabalho

**TTA** – Tempo de Trabalho Autónomo

**CIF** - Classificação Internacional de Funcionalidade

## **PROBLEMATIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO, OBJETIVOS E QUESTÕES EM ESTUDO**

“O professor tem o direito e o compromisso profissional de se converter em mediador do conhecimento historicamente acumulado, valorizando as diferenças humanas como vantagens para a proposição de desafios, na resolução de problemas e nas interações possíveis entre os alunos.” (Ross, 2009, p.2)

As transformações nas práticas educativas relacionadas com os alunos com NEE, passando de um modelo segregador para um modelo mais inclusivo, retirou as crianças e os jovens com deficiência das instituições de ensino especial e permitiu-lhes, em tese, usufruírem das mesmas oportunidades educativas das crianças sem deficiência. A Escola para todos possibilita a interação no mesmo espaço de todas as crianças, independentemente das suas limitações. Contudo não basta estarem no mesmo espaço. É necessário que a interação e o convívio sejam facilitadores de aprendizagens, quer sejam aprendizagens acadêmicas, quer sejam sociais.

O trabalho cooperativo surge neste contexto como uma ferramenta que possibilita que a interação entre os alunos se torne facilitadora das aprendizagens. Correia (2003) corrobora esta afirmação ao referir a técnica educacional da aprendizagem em cooperação é utilizada como estratégia para o desenvolvimento de interações positivas entre alunos, demonstrando eficácia à promoção da inclusão de alunos com NEE aumentando o ritmo acadêmico de todos os alunos e melhorando o clima relacional da sala de aula.

O modo como a escola se organiza e as respostas que fornece a alunos com NEE parecem determinar o sucesso da inclusão dos mesmos. A problemática que norteou este estudo centra-se assim na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, nas condições facilitadoras do sucesso dessa inclusão, quer por parte das instituições que as acolhem, quer através das estratégias pedagógicas ensaiadas por professores e ainda, através das relações com os colegas.

Posto isto, é minha intenção compreender e descrever quais as práticas de cooperação utilizadas pelo professor que se revelam facilitadoras da inclusão de alunos com Necessidade Educativas Especiais Para tal, formularam-se as seguintes questões:

1. De que modo o PEE se configura facilitador do sucesso da Inclusão de Alunos com NEE?
2. De que forma as práticas de um professor que adota a metodologia de trabalho do Movimento de Escola Moderna (MEM) podem ser mais facilitadoras da inclusão de alunos com NEE?
3. Como perspetivam os alunos a inclusão de colegas com NEE na sala de aula?

Com base nas questões anteriormente enunciadas identificam-se os seguintes objetivos específicos de estudo:

- Identificar no PEE os principais aspetos facilitadores da inclusão de alunos com NEE;
- Identificar as práticas do professor que se configuram facilitadoras da Inclusão de alunos com NEE;
- Caracterizar a opinião dos alunos sobre a inclusão dos colegas com NEE na sala de aula.

## **ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO**

Este trabalho encontra-se dividido em duas partes. A I parte inclui o enquadramento teórico que sustentou o estudo e é constituída por dois capítulos. O primeiro aborda a temática da Educação Especial com enfoque na inclusão. Neste capítulo é referida a evolução histórica do conceito de NEE, assim como é abordado o desenvolvimento da Inclusão no mundo e em Portugal. Este capítulo termina ao abordar o conceito de aprendizagem cooperativa como estratégia para promover a inclusão, havendo aqui referência a estudos que sustentam este facto.

O segundo capítulo é dedicado à cooperação enquanto estrutura organizativa do trabalho de sala de aula e é neste capítulo que se caracteriza a metodologia de trabalho do MEM que serve de suporte à ação pedagógica do professor em estudo.

A II Parte incide sobre o estudo empírico e inclui os restantes capítulos. No terceiro capítulo apresenta-se a caracterização da metodologia seguida neste estudo, através da apresentação do paradigma em que se situa e as opções e procedimentos metodológicos utilizados. No quarto capítulo é caracterizado o contexto e os sujeitos em estudo e a descrição do processo de recolha e análise de dados. Por fim, o quinto capítulo apresenta as análises e discussão dos resultados obtidos.

Por último, são apresentadas as considerações finais onde é realizada uma reflexão geral dos resultados obtidos, assim como são enunciadas as limitações do estudo e as recomendações para futuras investigações.

## **I PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## CAPITULO I – EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA PERSPETIVA INCLUSIVA

### 1. A PERSPETIVA ATUAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A perspetiva atual da Educação Especial considera que o atendimento às crianças com NEE se deve enquadrar dentro da filosofia da escola inclusiva, uma escola aberta a todos, sem restrições curriculares e criadora de iguais oportunidades de êxito, uma escola que proporcione um ambiente educativo mais rico, minimizando os efeitos perversos da normalização.

A diversidade possui na escola inclusiva um papel fundamental por ser o princípio enriquecedor do processo de ensino e de aprendizagem, trazendo para a escola a heterogeneidade que caracteriza a sociedade dos nossos dias. (Unesco, 1994; Ainscow, 1997 e Correia, 2001). Todos os alunos, com ou sem NEE, possuem estilos de aprendizagem, interesses, motivações, expectativas, experiências e conhecimentos prévios que lhes são inerentes e é atendendo a esta heterogeneidade que a escola deverá construir o seu currículo de forma a permitir que todos tenham igualdade de oportunidades de êxito no seu desenvolvimento global, independentemente do nível alcançado e das ferramentas utilizadas.

A introdução do conceito de Necessidades Educativas Especiais constituiu um avanço no sentido de assegurar a igualdade de oportunidades educativas a todas as crianças e jovens e de responsabilizar o sistema educativo na procura de soluções para fazer frente aos problemas de aprendizagem que estas crianças podem apresentar.

O Sistema Educativo Português regulamenta a Educação Especial através do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, onde se considera que um aluno tem NEE se apresentar:

*“... limitações significativas ao nível da atividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal*

*e da participação social”* (n.º 1 do artigo 1.º, Capítulo I do Decreto-Lei n.º 3/2008).

A partir da data de entrada em vigor deste Decreto-Lei introduziram-se mudanças substanciais no modo de entender e responder aos alunos com deficiência e incapacidade, apontando mais na direção de um pensamento e de uma prática inclusiva.

Um elemento central desta mudança foi a substituição da necessidade de um diagnóstico médico ou psicológico na elegibilidade de alunos para a Educação Especial, pela descrição de um perfil de funcionalidade baseado numa avaliação biopsicossocial mediada pela utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF).

De acordo com o Relatório Final Projeto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 elaborado por Simeonsson & Ferreira *et al* (2010), a promulgação deste Decreto-Lei permitiu uma melhor qualidade das respostas educativas e do ensino, nomeadamente uma escola mais inclusiva, um ensino de maior qualidade e mais tempo e envolvimento dos alunos com NEE na sala de aula.

### 1.1. DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO

A história da Humanidade revela-nos que as sociedades têm manifestado dificuldades em lidar com a diferença, seja esta física, sensorial ou psíquica (Silva, 2009). Também na história da Educação Especial, as crianças que apresentavam algum tipo de dificuldade no seu desenvolvimento e/ou aprendizagem passaram por diferentes experiências de educação e de ensino, desde a segregação à integração e, mais recentemente, à inclusão.

Rebello (2008) refere-nos que ao longo da nossa história se encontram casos que relatam a exclusão social das crianças nascidas com deficiências. No caso de Esparta, na Grécia Antiga, estas crianças eram abandonadas em locais ermos ou atiradas por desfiladeiros. Já em Roma eram atiradas ao rio ou oferecidas aos deuses em sacrifício. Também se podem encontrar relatos de seres humanos considerados “obra do diabo” devido às suas diferenças, pelas quais eram julgados, perseguidos e executados. Na idade média, com a inquisição, muitos deficientes eram considerados como loucos e possuídos pelo demónio, tendo como destino a fogueira. Este autor refere que só no século XVIII surge uma visível alteração a esta forma de pensar, com o aparecimento de uma filosofia de cariz mais humanista e tolerante. Como resultado desta nova forma de olhar o indivíduo com deficiência, estes passam a ser internados em orfanatos, manicómios, ou em outro tipo de instituição pertencente ao Estado.

Assim, num primeiro momento a educação especial caracterizou-se pela segregação e exclusão dos que eram diferentes, sendo estes simplesmente ignorados, evitados, abandonados ou encarcerados.

Foi no início do século XIX, com Itard, que se começaram a desenvolver programas específicos para que as crianças deficientes se ajustassem à sociedade. Nos meados do Século XIX e no início do século XX surgem as primeiras escolas destinadas especificamente a crianças com deficiência, lideradas por Édouard Séguin, Binet e Montessori (Ferreira, 2007).

O mesmo autor refere que a escola regular não possuía capacidade de resposta educativa para as crianças com algum tipo de dificuldade, logo, apareceram as primeiras instituições especiais, asilos, onde eram colocadas, rotuladas e segregadas em função da sua deficiência.

A segregação é definida por Ferreira (2007) como o nome pelo qual ficou conhecido o primeiro movimento que defendia o atendimento educativo a todos os indivíduos incapacitados. Este movimento caracterizou-se pela constituição de serviços e estruturas de apoio específicas para estes indivíduos, os quais existiam em espaços separados, sendo assegurados por professores especializados.

Na segunda metade do séc. XX, em resultado de um vasto conjunto de modificações no contexto social, jurídico e educacional da época surge o movimento de integração que reflete a filosofia de normalização emergente.

Nesta altura emergiu o conceito de Necessidades Educativas Especiais e a necessidade de se colocar os alunos com essas características nos mesmos contextos que os seus companheiros sem deficiência, levando-os à sua inserção em classes regulares. Esta medida implicou mudanças legislativas e educacionais profundas. Desta forma nasce a Educação Especial, entendida como o atendimento educativo específico, prestado a crianças e adolescentes com NEE, no meio familiar, no jardim de infância, na escola regular ou noutras estruturas em que estas crianças ou os adolescentes estivessem inseridos.

A integração pressupõe que o aluno com NEE deve desenvolver o seu processo educativo num ambiente não restritivo e tão normalizado quanto possível. A integração escolar decorreu da aplicação do princípio de normalização e, nesse sentido, a educação das crianças e dos alunos com deficiência deveria ser feita em instituições de educação e de ensino regular, junto dos seus pares sem deficiência (Silva, 2009).

Nos meados do século XX surgem as primeiras leis que defendem a integração escolar das crianças com deficiência. É exemplo disto, a publicação da Public Law 94-142 (“The Education for All Handicapped Children Act”), aprovada pelo Congresso Norte Americano em 1975. Esta legislação defendia educação pública e gratuita para todos os alunos com deficiência, a existência de uma avaliação exaustiva e a utilização de práticas não discriminatórias, quer cultural quer racialmente, a colocação dos alunos num meio o menos restritivo possível, a elaboração de planos educativos individualizados que deveriam ser revistos anualmente pelos professores, encarregados de educação e órgãos de gestão da escola, a formação de

professores e outros técnicos e o envolvimento das famílias no processo educativo dos seus educandos (Correia, 1991).

Do mesmo modo na Europa, mais especificamente em Inglaterra surgiu o Warnok Report Special Education Needs, publicado em 1978 e legislado em 1981, o qual é exemplo de uma legislação que sustenta o conceito de integração. Silva (2009) menciona que este relatório refere que as dificuldades de aprendizagem que se verificavam em uma de cada cinco crianças dependiam de vários fatores e não significavam necessariamente uma deficiência, podendo, no entanto, agravar-se, se não houvesse uma intervenção educativa adequada. Este relatório introduz assim o conceito de Necessidades Educativas Especiais, o que representou um contraponto às categorizações existentes até então, que eram, sobretudo, do foro médico e psicológico.

De acordo com este relatório (Warnok Report Special Education Needs) “um aluno tem necessidades educativas especiais quando, comparativamente com os alunos da sua idade, apresenta dificuldades significativamente maiores para aprender ou tem algum problema de ordem física, sensorial, intelectual, emocional ou social, ou uma combinação destas problemáticas, a que os meios educativos geralmente existentes nas escolas não conseguem responder, sendo necessário recorrer a currículos especiais ou a condições de aprendizagem adaptadas” (Brennan, 1990 citado por Silva, 2009).

Na opinião de Niza (1996), o relatório Warnok “deslocou de uma forma clara o enfoque médico nas deficiências de um educando para um enfoque na aprendizagem escolar de um currículo ou programa” (p. 146)

A integração escolar das crianças e jovens com NEE pode apresentar dois momentos distintos, a intervenção centrada no aluno e a intervenção centrada na escola (Silva, 2009). Inicialmente, a integração implicava o desenvolvimento de uma intervenção centrada no aluno. O apoio decorria em salas próprias para o efeito, de forma a não provocar qualquer perturbação na turma do ensino regular e estava a cargo de especialistas.

No que concerne à intervenção centrada na escola, iniciou-se com os trabalhos desenvolvidos no âmbito do “Ano Internacional do Deficiente” (1981) afirmando-se o direito à igualdade de

oportunidades, o direito à integração e o direito à normalização” das crianças e dos jovens deficientes. A partir desta data passou a ser pedido à escola que respondesse à individualidade de cada aluno e às suas necessidades educativas especiais. Este processo de integração no sistema regular de ensino teve assim, como objetivo, normalizar o indivíduo, pressupondo a proximidade física, a interação, a assimilação e a aceitação. (Silva, 2009)

A partir do início da década de noventa do século passado, emerge a “educação para todos” como plataforma básica para o sistema de educação, iniciando-se o processo de inclusão, reforçado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que vem dar força à implantação do processo de inclusão na nossa sociedade.

Assim, com a Declaração de Salamanca de 1994 (UNESCO, 1994) cada criança possui características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias a que a escola deve corresponder de maneira inclusiva.

Correia (2003) indica que a inclusão corresponde à inserção do aluno com necessidades educativas especiais na classe regular, devendo sempre que possível, receber todos os serviços educativos adequados às suas características e necessidades. Tal como é descrito na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem.

Do ponto de vista educativo, o princípio da inclusão aponta para a colocação da criança com NEE junto das outras para fins académicos e sociais. Procura-se que também ela tenha oportunidades para alcançar o máximo progresso, considerando-se que a colocação conjunta propicia um melhor desenvolvimento social e académico das crianças com NEE e reduz o estigma derivado do facto de se ser educado em ambientes segregados (Correia, 1997). Torna-se assim necessária a utilização de serviços educativos diferenciados e ambientes educacionais variados em que a criança possa ser inserida, um dos quais e o mais desejável será a classe regular.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em 1994, em Salamanca, concluiu que as crianças e jovens com NEE devem ter acesso às escolas regulares e

que estas se devem adequar às necessidades das crianças através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro das suas necessidades. 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 (UNESCO, 1994).

Roldão (1999) afirma que para se garantir uma maior equidade social é necessário que se diferencie o currículo para que todos se possam aproximar dos resultados de aprendizagem pretendidos, visto que manter igualdades de tratamento para indivíduos diferentes apenas acentua mais as suas diferenças.

As adequações curriculares individuais, ou, os currículos específicos individuais são essenciais para permitir se sejam atendidas as características individuais dos alunos com NEE, ao mesmo tempo que estão incluídos juntos dos seus pares.

O movimento inclusivo determina a classe regular de uma escola regular como local ideal para as aprendizagens de um aluno com NEE. Será na companhia dos seus pares sem NEE que ele encontrará o melhor ambiente de aprendizagem e de socialização podendo vir, se tudo se proporcionar, a maximizar o seu potencial. Uma escola inclusiva é aquela em que toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades. Mais defende que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. A Declaração de Salamanca indica que o conceito de NEE inclui as crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. As escolas devem encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves (UNESCO, 1994).

Segundo Silva (2009) a Declaração de Salamanca contribuiu decididamente para orientar a educação de todos os alunos em termos das suas potencialidades e capacidades, para tal, currículos, estratégias pedagógicas, recursos, organização escolar e cooperação entre docentes e comunidade, são condições essenciais a ter em conta.

De acordo com Correia (2003) a filosofia de inclusão traz vantagens no que respeita às aprendizagens de todos os alunos, tornando-se num modelo educacional eficaz para toda a comunidade escolar, e mais especificamente para os alunos com NEE. A comunidade escolar tem como objetivo comum o de proporcionar uma educação igual e de qualidade para todos os alunos e esta facilita o diálogo entre professores do ensino regular e professores da educação especial, permitindo aos do regular desenvolver uma maior compreensão sobre os diferentes tipos de NEE e sobre as suas necessidades.

Os princípios de inclusão permitem perceber que os seres humanos são todos diferentes, e que a diferença deve ser respeitada. Perrenoud (2010) salienta quatro tipos diferentes de efeitos positivos causados por uma política de inclusão; i) os efeitos sobre as crianças ou adolescentes diferentes incluídos nas suas turmas regulares; ii) os efeitos dos sobre os alunos das turmas regulares que incluem alunos diferentes; iii) os efeitos da inclusão sobre os professores e iv) os efeitos sobre as aprendizagens dos alunos nas turmas regulares.

Correia (2003) refere que a filosofia de uma escola inclusiva prende-se com um sentido de pertença, onde toda a criança é aceite, apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam. A diversidade é assim valorizada e tem como seus pilares a partilha, a participação e a amizade. Para que a política de escola inclusiva funcione é necessário haver uma interligação entre todos os seus intervenientes, professores, direções, funcionários, famílias e alunos. Terão todos de ter uma visão educacional assente na ideia de que a criança terá que ser respeitada e levada a atingir o máximo da sua potencialidade em ambientes que permitam o desenvolvimento da sua autoestima, do orgulho nas suas realizações e respeito mútuo. Também nas salas de aula, as atitudes, os valores e as convicções que são inerentes à inclusão devem estar presentes, fundamentando as tomadas de decisão e as mudanças que se defende na filosofia inclusiva.

A inclusão assenta em valores sociais, como seja o da participação de todos os alunos e o respeito pela diversidade. Desta forma, a escola não poderá apenas centrar-se num percurso académico, mas também preocupar-se com valores sociais e de cidadania. Educar para a cidadania é também educar para a diversidade e para inclusão.

Para tornar a escola inclusiva uma realidade, Ainscow (2000) indica que é todos os que nelas trabalham assumam e valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, que considerem a diferença um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem, que sejam capazes de enumerar o que está a impedir a participação de todos, que se disponibilizem para utilizar os recursos disponíveis e gerar outros, que utilizem uma linguagem acessível a todos e que tenham a coragem de correr riscos.

Para Rodrigues (2005) a Educação Inclusiva é considerada uma rutura com os valores da escola tradicional, pois rompe com o conceito de um desenvolvimento curricular único, com o de um aluno padrão e estandardizado, de aprendizagem como transmissão, de escola como estrutura de reprodução.

É também com base nesta rutura com os valores da escola tradicional que se assenta o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (Niza 1998). O MEM caracteriza-se por um sistema de organização cooperada do trabalho de aprendizagem para a formação democrática, assegurando aos alunos a educação escolar e a sua frequência com sucesso para que, como imposição de cidadania, se possam garantir a todos a plena inclusão nas escolas comuns, como direito seu e dever do MEM (Niza, 2007).

A educação especial assume importância dentro da perspectiva de atender às exigências de uma sociedade democrática, que só será alcançada na sua plenitude quando todas as pessoas, indiscriminadamente, tiverem acesso a informação, ao conhecimento e aos meios necessários para a formação de sua plena cidadania.

## 1.2. INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

A criança com problemas cognitivos remete para a questão de definição de deficiência mental/problemas cognitivos e as suas características individuais. Os indivíduos com estes problemas apresentam diferentes graus de adaptações, de dependência ou de desenvolvimento.

Segundo American Association on Mental Retardation (1992 citado por Coll et al., 2004) a deficiência mental refere-se a limitações substanciais no desenvolvimento. A deficiência mental manifesta-se antes dos dezoito anos de idade e caracteriza-se por um funcionamento intelectual significativamente inferior a média que ocorre juntamente com limitações associadas em duas ou mais das seguintes áreas de habilidades adaptativas possíveis: comunicação, cuidado pessoal, vida doméstica, habilidades sociais, utilização da comunidade, auto governo, saúde e segurança, habilidades académicas funcionais, lazer e trabalho.

Considero importante distinguir entre deficiência mental e dificuldades de aprendizagem, pois por vezes estes dois conceitos são considerados nas nossas escolas como sinónimos. Na criança com deficiência mental o potencial de aprendizagem é caracterizado pela incapacidade adaptativa, em que subsiste uma inferioridade mental global. Na criança com dificuldades de aprendizagem há um potencial normal de aprendizagem caracterizado por discrepâncias entre as capacidades estimadas e o nível de realização, ou seja, aparentemente verifica-se uma integridade global, sensorial, intelectual, emocional e motora, sendo que apenas se observam dificuldades na aprendizagem. Normalmente, estas ocorrem em duas ou mais áreas, mas nunca em todas, como no caso da deficiência mental (Correia, 1991).

Na análise dos processos cognitivos a deficiência mental alude (Coll et al., 2004) a limitações muito generalizadas em capacidades ou aptidões da pessoa, relativas a processos básicos de pensamento, de conhecimento e ou de aprendizagem.

A criança com problemas cognitivos apresenta um funcionamento cognitivo abaixo do esperado para a sua idade, limitando a sua capacidade de aprender, de dominar e aplicar os

conhecimentos e ainda o seu nível de raciocínio lógico. Estas apresentam características diferentes que se inserem em diferentes classificações, que vão desde do ligeiro ao severo.

A este respeito, Batista e Emuno (2004) sugerem que na medida em que a área cognitiva do desenvolvimento de crianças com deficiência mental é considerada a mais crítica ou desfasada em relação às crianças com um desenvolvimento normal, é importante conhecer as relações existentes entre o desenvolvimento cognitivo e o processo de interação social. Especificamente para estas crianças, a carência de instrução leva a uma falta de aprendizagem, até mesmo das habilidades sociais. A permanência em ambientes segregadores não é conveniente, pois subestima o desempenho da criança, dada a qualidade recíproca do comportamento social. Além do mais, essas habilidades sociais, aprendidas no contexto segregador, não poderão ser generalizadas para um contexto inclusivo. Saint-Laurent (1997 citado por Batista & Emuno, 2004) explica esse processo com base em conceitos sócio construtivistas, os quais sugerem que as crianças com deficiência mental mantidas em ambientes segregadores, não poderão desenvolver as suas funções sociais superiores. Para isso, elas necessitam de estabelecer interações sociais com os seus pares sem dificuldades.

Para que exista uma intervenção pedagógica adequada é necessário realizar um diagnóstico que permita ir ao encontro das suas necessidades e que promovam a inclusão junto dos seus pares. Considera-se que existem implicações positivas na inclusão de crianças com problemas cognitivos, estando estas relacionadas com as características, fragilidades e competências do aluno, e ainda com a dinâmica da sala de aula.

Nas implicações educativas da inclusão de crianças com problemas cognitivos há que ter em conta o conhecimento das suas características, o planejar e inventariar respostas educativas de forma a desenvolver competências específicas nos alunos para os preparar para a transição para a vida ativa.

Pensar em inclusão envolve pensar, entre outros aspetos, em novos paradigmas educacionais, em conceções diferenciadas de ensino e de aprendizagem, em valores humanos e educacionais, em políticas de financiamento, em projetos político pedagógicos e em capacitação do docente. (Lima, 2005)

As crianças com problemas cognitivos podem ser incluídas nas salas de ensino regular, mas para tal é necessário alterar as práticas pedagógicas. As condições necessárias a esta inclusão não se resumem apenas a adequações curriculares, é necessário que o docente adeque as suas estratégias no sentido de facilitar a inclusão e aprendizagem destes alunos.

## 2. O TRABALHO COOPERATIVO

De modo a adequar as estratégias no sentido de facilitar a inclusão e aprendizagem dos alunos com NEE, o trabalho cooperativo insere-se numa metodologia de trabalho que contribui para a utilização de estratégias de cooperação e entreajuda para se alcançar um determinado fim, possibilitando um maior desenvolvimento pessoal e social dos alunos envolvidos.

Nos últimos anos (Freitas e Freitas, 2003) começou a ser usado o termo trabalho colaborativo como análogo ao trabalho cooperativo, sendo que à primeira vista podem ser considerados sinónimos. Considero ser importante esclarecer e fundamentar a diferença entre trabalho cooperativo e colaborativo de modo a clarificar o conceito orientador adotado para a realização deste trabalho.

Como trabalho cooperativo refiro-me à distinção descrita por Damon e Phelps 1989 (cit., in Fernandes, 1997), entre trabalho cooperativo e colaborativo. Estes autores caracterizam o trabalho colaborativo como sendo aquele em que os alunos assumem diferentes papéis na resolução de uma tarefa comum, sendo que cada um fica encarregue de uma certa parte da tarefa. O facto de se subdividir o trabalho implica que os alunos trabalham individualmente na tarefa comum, permitindo a existência de competição entre alunos do mesmo grupo de trabalho.

O trabalho cooperativo é descrito como um tipo de trabalho em que os alunos trabalham sempre em conjunto na resolução da mesma tarefa (Fernandes, 1997 citando Damon e Phelps 1989) em vez de se separar a tarefa em diversas componentes. Esta maneira de trabalhar permite a criação de um ambiente rico em descobertas mútuas, partilha recíproca e frequente.

De acordo com Dees 1990 (cit., in Fernandes, 1997), quando os alunos trabalham juntos com o mesmo objetivo de aprendizagem e produzem um produto final comum estão a trabalhar e a aprender cooperativamente. Ao trabalhar cooperativamente os alunos tomam consciência que só podem atingir os objetivos se e só se os restantes membros do grupo atingirem os seus, existindo assim objetivos de grupo.

O trabalho cooperativo possibilita ainda a discussão e a partilha de diferentes pontos de vista,

possibilitando a aprendizagem de diferentes estratégias para a resolução de objetivos comuns. Trabalhar cooperativamente permite aos alunos lidarem com problemas que podem estar mais além das suas capacidades, do que se trabalhassem individualmente. Schoenfeld, 1989 (cit., in Fernandes, 1997) define que a interação social é a componente central da aprendizagem cooperativa.

Os alunos, ao aprenderem a valorizar a cooperação tomam consciência que não são seres únicos e isolados no nosso mundo, para além de que do ponto de vista cognitivo podem potenciar as suas capacidades ao aprender a ver o ponto de vista do outro, aprendendo novas formas de pensar sobre as medidas a tomar e permitindo tomar-se consciência de como se aprendeu. (Johnson & Johnson, 1978)

Também sobre o ponto de vista de Vygotsky, trabalhar com um par mais capaz permite aos alunos com mais dificuldades desenvolver realizar tarefas que não seria capaz de realizar sozinho (Fontes, 2004).

A utilização de metodologias de trabalho cooperativo permite, tal como defende Ainscow (1997, p.16) a utilização eficiente de recursos naturais: os próprios alunos – valorizando os conhecimentos, experiências e vivências de cada um; reconhecendo a capacidade dos alunos para contribuir para a respetiva aprendizagem, reconhecendo que a aprendizagem é um processo social, desenvolvido através de metodologias o trabalho cooperativo, criando ambientes educativos mais ricos e propícios à aprendizagem inclusiva.

Ao valorizarmos a diversidade dos alunos, as suas características e conhecimentos, estamos a seguir a linha que nos conduz à construção de uma escola inclusiva (Correia, 2003), onde toda a criança é aceite e apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam.

## 2.1. APRENDIZAGEM COOPERATIVA

O ideal da inclusão deverá ter em consideração a realização de atividades de aprendizagem cooperativa onde cada aluno participa do ensino do outro, pois aquilo que sabe fazer só adquire valor na relação com o outro, quer para complementar habilidades suas, quer para transformar conexões equivocadas ou distorcidas sobre algo.

A aprendizagem cooperativa favorece a melhoria dos resultados académicos e as interações pessoais e sociais, pois os alunos ao dependerem uns dos outros para alcançarem os seus objetivos, estabelecem uma interdependência positiva entre eles. (Johnson & Johnson, 1978)

Para Leitão (2000) a aprendizagem é um ato social, um processo contextualizado fortemente ligado aos mecanismos interativos e comunicativos do contexto social em que decorre, pelo que defende a aprendizagem cooperativa como estratégia de excelência para a inclusão de todos os alunos.

A aprendizagem cooperativa implica o trabalho de grupo, mas nem todo o trabalho de grupo é trabalho cooperativo. Uma das condições básicas para que o trabalho de grupo seja cooperativo é o estabelecimento de uma interdependência positiva entre os seus membros. Outra condição especialmente importante é a heterogeneidade dos grupos. A aprendizagem cooperativa existe quando os alunos trabalham juntos para realizar objetivos partilhados de aprendizagem. Cada aluno alcança os seus objetivos de aprendizagem se, e só se, os outros membros do grupo conseguirem alcançar os seus (Johnson & Johnson, 1986; citados por Arends 1995). Niza (1998) defende também esta ideia ao afirmar que o trabalho cooperativo se opõe com a tradicional estrutura competitiva onde um indivíduo só atinge o seu objetivo quando o outro não o atingir.

O conceito de aprendizagem colaborativa é na perspetiva de segundo Freitas e Freitas (2003), um conceito aparentemente idêntico que começou a ser usado ao mesmo tempo que aparecia uma vasta literatura sobre aprendizagem cooperativa nos finais do século XX. Aparentemente cooperar e colaborar são sinónimos, contudo, segundo estes autores, colaborar implica uma amplitude maior do que cooperar. O trabalho colaborativo assemelha-se a uma distribuição de

tarefas a diferentes grupos, não existindo necessariamente cooperação entre os elementos dos grupos, apesar de poder existir trabalho de grupo não existe uma efetiva cooperação intergrupal. A cooperação é definida por estes autores como uma estrutura de interações desenhada com o fim de facilitar a realização de um objetivo ou produto final (Panitz, 1996, citado por Freitas & Freitas, 2003)

A metodologia de trabalho cooperativo é definida por Lopes e Silva (2009) como “uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto” (p.4). Correia (2003) é conivente com esta perspectiva afirmando que a aprendizagem em cooperação é uma abordagem na qual um grupo heterogêneo de crianças aprende em conjunto realizando uma série de atividades específicas.

Niza (1998) define a aprendizagem cooperativa como um conjunto de atos educativos em que os alunos trabalham juntos para atingirem um objetivo comum. Segundo Niza, esta forma de trabalhar tem-se revelado a melhor estrutura social para aquisição de competências, contrariando a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola. O mesmo autor refere ainda que também no que diz respeito à aceitação das diferenças, as práticas educativas de aprendizagem cooperativa revelam, em comparação com práticas competitivas ou individualistas, níveis superiores de aceitação e maior atração interpessoal com alunos de etnias diferentes, com deficiências ou de género diferente. Este autor menciona estudos publicados por Johnson e Johnson em 1978, onde se pode verificar um melhor relacionamento dos alunos com hábitos cooperantes, por oposição aos alunos competitivos. Estes autores demonstraram que a utilização de técnicas de aprendizagem cooperativa proporcionam uma mais elevada aptidão para adotar pontos de vista cognitivos e emocionais, do que as experiências de aprendizagem competitiva e individualizada.

A Aprendizagem Cooperativa sendo uma estratégia de ensino baseada na interação social consiste na estruturação de objetivos de organização da sala de aula que permitam a socialização positiva. De acordo com Freitas e Freitas (2003) podem ser enumeradas cinco elementos básicos que ajudam a estruturar a aprendizagem cooperativa. 1) Interdependência positiva; 2) interação face a face; 3) avaliação individual/responsabilização pessoal pela

aprendizagem; 4) uso apropriado de competências interpessoais; 5) avaliação do processo de trabalho de grupo.

A interdependência positiva caracteriza-se pelo sentimento que cada elemento de um grupo de trabalho deve sentir de que a sua atuação não é só útil para si próprio, mas fundamentalmente para o grupo. A interação face a face é considerada por estes autores como o mais importante elemento da aprendizagem cooperativa. Referem Johnson e Johnson (1986) que indicam que a interação face a face ocorre quando os indivíduos de um grupo se encorajam e facilitam os esforços de cada um para realizar as tarefas de forma a alcançarem os objetivos comuns. No processo de cooperação a avaliação individual/responsabilização pessoal pela aprendizagem caracteriza-se pela responsabilidade individual de cada elemento pelas aprendizagens definidas para esse grupo. Para tal, é necessário que cada elemento seja avaliado e que o grupo saiba que a sua avaliação é o resultado das avaliações individuais de cada elemento. Isto implica que os próprios elementos do grupo procurem que todos realizem bem as suas tarefas em prol do grupo. Para que se trabalhe com eficiência em grupo é necessário que se utilizem apropriadamente competências interpessoais e de pequeno grupo, logo será necessário que a maioria das crianças os aprenda antes de iniciarem o trabalho. Johnson, Johnson, Holubec e Roy (1984 citados por Freitas & Freitas, 2003) indicam que a aprendizagem destas competências sociais implica a criação de um ambiente que promova cooperação com a realização de aprendizagens com os pares, sendo que estas competências devem ser vividas e experimentadas o mais cedo possível. A avaliação do processo de trabalho de grupo consiste, como o próprio nome indica, numa permanente e constante avaliação e reflexão sobre o trabalho e sobre os objetivos entretanto alcançados. Estas cinco componentes básicas da aprendizagem cooperativa não atuam isoladamente e são interdependentes umas das outras.

Para Freitas e Freitas (2003) a utilização da aprendizagem cooperativa pode generalizar-se nos seguintes resultados: melhoria das aprendizagens escolares; melhoria das relações interpessoais; melhoria da autoestima; melhoria das competências da autoestima; melhoria das competências no pensamento crítico; maior capacidade em aceitar as perspetivas dos outros; maior motivação intrínseca; aquisição de competências necessárias para trabalhar com os outros.

## 2.2. APRENDIZAGEM COOPERATIVA COMO ESTRATÉGIA PARA PROMOVER A INCLUSÃO

A aprendizagem em conjunto respeitando a diversidade é um dos pressupostos base da inclusão (Correia, 2003). Ainscow (1998) considera que as abordagens educativas com a ênfase colocada na aprendizagem ativa e no trabalho cooperativo de grupo podem ajudar a criar ambientes mais adequados à aprendizagem, neste sentido, a diferença é um valor e a escola é um lugar que proporciona interação de aprendizagens significativas a todos os seus alunos, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva.

Do ponto de vista educativo, o princípio de inclusão aponta para a colocação da criança com NEE junto das outras para fins académicos e sociais. Procura-se que também ela tenha o máximo de progresso, considerando-se que a colocação conjunta propicia um melhor desenvolvimento social e académico das crianças com NEE e reduz o estigma derivado do facto de se ser educado em ambientes segregados (Correia, 1997). Torna-se assim necessária a utilização de serviços educativos diferenciados e ambientes educacionais variados em que a criança possa ser inserida.

A escola inclusiva pressupõe também a existência de profissionais que optem pela educação em cooperação. Só uma real cooperação entre todos os agentes educativos pode levar à inclusão. Os alunos com NEE precisam, na sua maioria, de usufruir de um conjunto de técnicos especializados e professores que recorram a estratégias que promovam o seu desenvolvimento e aprendizagem. Estes adultos ao relacionarem-se entre si cooperativamente com as suas diferentes experiências e pontos de vista, encontram soluções e respostas mais adequadas ao acompanhamento dos seus alunos.

Como afirma Costa (2006) criar condições para a cooperação implica que os recursos mais importantes sejam os que têm um impacto direto na aprendizagem e participação dos alunos. Os alunos não devem apenas estar juntos, mas, acima de tudo, devem aprender juntos. Estas condições deverão assentar, essencialmente, em quatro pontos fundamentais: nos alunos, na organização das relações de colaboração entre alunos; nos professores, mais especificamente na colaboração entre professores; nos pais, como parceiros na educação dos seus filhos; e na comunidade, como rede de apoio e suporte das escolas.

Dentro da sala de aula a aprendizagem cooperativa deverá ser assumida como meio facilitador da inclusão. Além de atender à diversidade de cada um, este modelo pedagógico poderá ser utilizado como estratégia para o desenvolvimento de interações positivas entre os alunos visto que a entreaajuda entre pares é fundamental.

A sala de aula, para além de um ambiente cooperativo, deverá também aplicar metodologias de diferenciação pedagógica. Diferenciar pedagogicamente implica, forçosamente, que os alunos sejam tratados de formas diferenciadas, pois, na realidade, todos os alunos apresentam particularidades. Cada aluno tem o seu próprio ritmo de aprendizagem, tem as suas vivências, os seus interesses, os seus pontos fortes e as suas necessidades diferentes de todos os seus colegas de turma, por isso a diferenciação pedagógica deve ser proporcionada a todos os alunos (Niza, 1998). Se o professor respeitar a individualidade de cada aluno e ensinar de acordo com as suas características e necessidades, os alunos aprenderão melhor (Niza, 1998). Assim, cabe ao professor organizar a sala de aula, o trabalho, o espaço, o tempo e os recursos, de forma a permitir que cada aluno progrida consoante o seu ritmo de aprendizagem.

Freitas e Freitas (2003) apresentam várias sugestões que poderão ser usadas de forma integrada no contexto de aprendizagem cooperativa. Antes de mais é necessário desenvolver-se um espírito de grupo, um sentimento de pertença e de identidade de turma valorizando as diferenças individuais existentes. Para tal é necessário que o professor sugira a realização de trabalhos de grupo que tenham como característica o de contribuírem para algo comum a todos os grupos da turma, para que este trabalho contribua para evitar o surgir da competição negativa entre grupos. Freitas e Freitas (2003) citam Kagam (1989) que identifica cinco finalidades que a construção do espírito de turma pode assumir: o conhecimento mútuo, a construção da identidade de turma, a valorização das diferenças individuais, o suporte mútuo e a construção de sinergias. Os mesmos autores, sugerem também estratégias e atividades a realizar junto dos alunos para desenvolver os elementos básicos da aprendizagem cooperativa anteriormente descritos.

Freitas e Freitas (2003) indicam igualmente exemplos de métodos de aprendizagem cooperativa. Os métodos descritos salientam o que em cada um os torna mais característico, juntam exemplos de atividades que se relacionam mais com esses métodos procurando

sempre dar sugestões para a promoção da educação para a cidadania, pois a aprendizagem cooperativa é por si só uma das melhores estratégias para essa promoção.

O primeiro exemplo descrito é denominado por Student Tea,-Achievement Divisions . O método descrito em segundo lugar é denominado de Teams Games Tournaments, ou seja Equipas-Jogos-Torneios. É indicado que os procedimentos são semelhantes ao método referido em primeiro lugar mas que devem ser aplicados posteriormente. O Investigando em Grupo é o método relatado posteriormente. Slavin (1995, citado po Freitas e Freitas 2003) refere que este método é muitas vezes designado por trabalho de projeto. O método Jigsaw, o método Controvérsia, o Aprendendo Juntos, e o método de Aprendizagem de conceitos através de estruturas de aprendizagem cooperativa são outros métodos exemplificados por Freitas e Freitas (2003) como sugestões de trabalho a desenvolver com os alunos que permitem o desenvolvimento de aprendizagens de forma cooperativa.

Relativamente ao método de trabalho de projeto, Graves-Resende e Soares (2002) definem-no como uma estratégia cooperativa que centra o trabalho nos alunos, através de diferenciação de conteúdos das aprendizagens, das atividades e do tempo. O projeto deverá surgir como um desejo de uma pessoa ou um grupo em algo que pretende realizar. O projeto é descrito como uma estratégia de diferenciação de conteúdos que exige a cooperação, autonomia e divulgação de resultados. As autoras explicitam quatro fases fundamentais no desenvolvimento do trabalho de projetos. A identificação do problema, a execução, a comunicação e a avaliação.

No que respeita à identificação do problema, o professor deve dialogar com o grupo e registar o que este quer saber, assim como aquilo que já sabem sobre o tema em estudo. De seguida dever-se-á fazer um levantamento e registo das fontes de informação e dos materiais necessários à execução do projeto. Será depois necessário fazer-se uma previsão do tempo necessário à execução do projeto. Deste modo, a organização do projeto deverá surgir como antecipadora e mobilizadora da ação; ajuda a prever e a regular as atividades em função do tempo agendado e do produto a obter para a comunicação à turma, assim como responsabiliza cada um dos participantes perante si mesmo e perante o seu grupo e a turma.

Na fase de execução o grupo deve trabalhar autonomamente no desenvolvimento do projeto e preparar a comunicação à turma. O professor deverá realizar um ponto de situação do trabalho, apoiar, esclarecer, aconselhar, dar sugestões, desbloquear conflitos e reajustar ou ajudar a explorar as pistas que surjam no decorrer do trabalho. No que respeita à preparação da comunicação o professor assume um papel essencial ao tratar de ajudar o grupo a reorganizar e a sistematizar a informação recolhida, assim como combinar o formato da comunicação e as funções dos intervenientes.

O resultado do projeto é produto de inúmeras interações dos alunos entre si e com o meio onde intervêm. A apresentação que os alunos realizam perante a turma é um momento de divulgação, de partilha, de articulação e de sistematização de conhecimentos e também de avaliação. Após a comunicação, o professor deve fazer uma breve síntese da apresentação, completar informações e levantar problemas ou questões que poderão dar origem a outros projetos.

A avaliação da comunicação deverá ser realizada pelos colegas de turma e pelo professor, devendo ser realizada oralmente com a moderação do professor. Poderá opcionalmente ser efetuada por escrito. É importante que esta avaliação seja posteriormente debatida pelo grupo de modo a poder melhorar e potenciar as fragilidades do trabalho que desenvolveram.

Este método de trabalho está estritamente relacionado com a cooperação e interajuda na construção das aprendizagens académicas e sociais, sendo uma estratégia de trabalho importante a implementar para a promoção da inclusão de alunos com NEE junto dos seus pares.

A sociedade, tal como a escola, está a tomar consciência de que as pessoas com deficiência para além de estarem junto das restantes pessoas, devem interagir com o outro de modo a serem aceites pela sociedade e ocupar seus espaços de cidadãos exercendo seus direitos, ou seja, ter oportunidade de viver dignamente. A isso chamamos de inclusão, a adaptação da sociedade aos indivíduos que estão à margem da mesma. O social deve atuar complementando o biológico, pois a prática social não é determinada por relações de consanguinidade, pode-se afirmar que são as leis da complementaridade que determinam as relações entre os seres humanos.

Reiterando a perspectiva de Amaral & Ladeira (1999), a inclusão pode-se entender com a essência da comunicação em si, isto é, “a criança não tem frequentemente com quem comunicar, nem tem assunto sobre o qual comunicar, decorrendo daí uma falta de razão para comunicar” (p.19). Ao promover a aprendizagem cooperativa estamos a promover oportunidades para que a comunicação entre os alunos aconteça, independentemente das suas limitações, dando um importante passo para o aumento das interações e a consequente inclusão social.

### **2.3. O ESTADO DA ARTE: ESTUDOS SOBRE APRENDIZAGEM COOPERATIVA**

Numa breve revisão de estudos realizados sobre a utilização da aprendizagem cooperativa como estratégia para a promoção da inclusão, refiro Azinheira (2011) que se propôs estudar a aprendizagem cooperativa como uma estratégia de inclusão no 1º Ciclo. A autora refere ser um projeto bastante ambicioso questionando se a aprendizagem cooperativa será a uma estratégia adequada na promoção da inclusão de todos e com todos.

Este projeto baseia-se sobretudo nas filosofias atuais que suplantam a investigação-ação, isto é, sobre a educação inclusiva, as aprendizagens e abordagens cooperativas e a diferenciação pedagógica inclusiva. Por este motivo considerou pertinente que os objetivos gerais deste trabalho fossem ao encontro destas mesmas filosofias.

Os objetivos gerais basearam-se principalmente nas mudanças de metodologias pedagógicas em contexto sala de aula ao implementar uma aprendizagem cooperativa e em tentar conseguir mudar mentalidades relativamente ao ensino cooperativo, utilizando a diferenciação pedagógica inclusiva como estratégia no processo ensino/aprendizagem, assim como desenvolver uma maior autonomia nos alunos do grupo onde foi realizado o projeto.

A autora refere que ao dotar os alunos de uma postura de cooperação, de maior autoestima e de melhores relações interpessoais, se está a possibilitar que muitos dos problemas e dificuldades sejam minimizados ou até eliminados. Neste seguimento, foi igualmente considerado que através da implementação das estratégias de trabalho cooperativo e de tutoria e de pares, se possibilita o sucesso educativo de todos os alunos, e em particular o de uma aluna com NEE.

A intervenção foi realizada em contexto sala de aula em doze sessões de intervenção ao longo de nove semanas. No que concerne as estratégias utilizadas, recorreu-se à diferenciação pedagógica inclusiva, à aprendizagem cooperativa e ao trabalho a pares bem como a parceria pedagógica, ou seja, todas as atividades desenvolvidas foram alvo de trabalho conjunto entre as docentes que as planificaram.

No que respeita à avaliação, as docentes utilizaram sobretudo a auto e heteroavaliação a fim de proporcionar aos alunos instrumentos para desenvolver o seu espírito crítico e reflexivo. Recorreu-se igualmente à observação direta, mas apenas em duas sessões porque as atividades em questão assim o exigiam. Ao avaliar as sessões, a autora afirma que o percurso deste grupo-turma foi bastante satisfatório. Os alunos evoluíram ao longo das várias sessões de forma positiva, ultrapassando as suas dificuldades no que diz respeito ao seu empenho pessoal no trabalho em grupo e na colaboração entre pares. Esta análise demonstra que existiu uma melhoria ao nível da avaliação do empenho dos grupos. Concluiu que as relações estabelecidas entre pares foram melhorando no decorrer da intervenção, surgindo a preocupação de trabalhar para o grupo e não cada por si.

É também referido que o grupo evoluiu de forma positiva ao longo de toda a intervenção atingindo os objetivos que a autora se tinha proposto alcançar no início da intervenção. Conseguiu-se implementar uma aprendizagem cooperativa em contexto sala de aula, sendo notório que os alunos trabalharam sempre de forma cooperativa levando o grupo à aquisição e aplicação de novas competências. Foram desenvolvidas aptidões que levaram os alunos a uma maior autonomia utilizando a diferenciação pedagógica inclusiva como estratégia no processo ensino/aprendizagem.

Do mesmo modo, num estudo de Romero (2011) foi utilizada a aprendizagem cooperativa como metodologia chave para dar resposta à inclusão. Este estudo, realizado na Catalunha, foca o caso de uma criança que frequenta uma Unidade de Apoio à Educação Especial, sendo que também frequenta a classe do seu grupo de referência. Contudo, não estabelece qualquer relação com qualquer dos seus pares.

De forma a incluir esta criança junto dos seus pares, Romero optou por aplicar a metodologia de aprendizagem cooperativa. Partiu de um programa didático denominado de “cooperar para aprender/aprender a cooperar”. Pujolàs (2008, citado por Romero, 2011) define que este programa se articula em torno de três fases de intervenção estreitamente relacionados, denominadas de A, B e C.

A fase de intervenção A inclui todas as ações relacionadas com a coesão de grupo. O objetivo é que a pouco a pouco se consiga que os alunos adquiram a consciência de grupo, para que se

convertam numa pequena comunidade de aprendizagem. Para que se consiga este objetivo, o programa de intervenção propõe a realização de jogos cooperativos e atividades de dinâmicas de grupo de modo a melhorar o clima de sala de aula. A fase de intervenção B abrange as atuações caracterizadas pela utilização do trabalho de equipa como recurso para ensinar, de modo a que os alunos ao trabalharem desta forma aprendam melhor os conteúdos escolares, porque se ajudam uns aos outros. Este âmbito de intervenção contém uma série de estruturas de trabalho de grupo cooperativo a ser usado no âmbito da aprendizagem das diferentes áreas do currículo, tais como a leitura partilhada, o jogo dos quatro sábios, Exercício dos três minutos e a técnica das recompensas (citando Pujolàs 2008). A fase de intervenção C parte do pressuposto do que mais do que um recurso para ensinar, o trabalho em equipa é um recurso para se ensinar. Neste âmbito são descritas as fases sistemáticas de como se deve trabalhar em grupo.

Após a aplicação destas três fases de intervenção, chegou-se à conclusão de que uns fatores apresentavam melhorias mais significativas que outros. A nível geral concluiu-se que o grupo havida adquirido melhorias na interdependência positiva, em decidir e tinham aprendido a encarar a sua aprendizagem como estando dependente da aprendizagem de cada elemento do seu grupo, assim como que a aprendizagem dos seus pares depende da sua própria aprendizagem. Observam-se igualmente melhorias nos fatores de interdependência de papéis. Os alunos aprenderam a assumir as suas responsabilidades dentro do grupo, permitindo a melhoria no funcionamento de grupo. O fator de interdependência de tarefas também melhorou tendo em conta que os diferentes alunos ao realizarem a sua tarefa e ao exporem-na permitiu que os restantes elementos também a aprendessem.

Romero (2011) conclui dizendo que o seu estudo põe em relevo as potencialidades da aprendizagem cooperativa como um recurso para atender à diversidade, mas também como um conteúdo a aprender. Refere ainda que a aprendizagem cooperativa obterá bons resultados quando o professor assumir que não consegue ver a sua prática educativa de outra maneira senão com a aplicação de metodologias de trabalho cooperativo. Por outro lado, refere que a visão de aprendizagem sócio construtivista confirma a efetiva necessidade do uso deste tipo de aprendizagem como ferramenta essencial ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Sanches e Teodoro (2006) referem que, de acordo com Vygotsky (1985) e Bronfenbrenner (1979), a concepção de que o professor só ensina ao aluno qualquer coisa que ele não sabe, confronta-se com a perspectiva construtivista de ensino que segue a necessidade de atingir a globalidade do indivíduo através da aprendizagem compreensiva e contextualizada, integrando saberes e experiências já adquiridos com a ajuda do professor. Pretende-se que a aprendizagem se faça com a ajuda do professor, mas também com o grupo e no grupo dos pares, inserido no contexto ao qual se pertence, valorizando saberes e experiências de todos, de acordo com o seu nível de funcionalidade numa perspectiva ecológica de desenvolvimento.

Baseada na teoria sócio construtivista de Vygotsky, na qual a aquisição dos processos cognitivos superiores se produz através das atividades sociais, nas quais cada indivíduo participa, a aprendizagem cooperativa realça a importância dessas atividades sociais para a promoção da aprendizagem. A aprendizagem cooperativa tem também como base o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal que Vygotsky define como “a distância entre o nível de desenvolvimento atual tal como é determinado pela solução independente dos problemas, e o nível de desenvolvimento potencial tal como está determinado pela solução de problemas com a ajuda de um adulto ou em colaboração com colegas mais capacitados” (Aguado, 2000, p.136).

## **CAPITULO II – A COOPERAÇÃO ENQUANTO ESTRUTURA ORGANIZATIVA DO TRABALHO DE SALA DE AULA**

Nas salas de aula em Portugal podemos observar diversas formas de organizar o trabalho educativo. No sentido de caracterizar uma sala de aula que usa a cooperação como estrutura organizativa do trabalho de sala de aula, surge o caso particular do Movimento de Escola Moderna que assume como um dos seus principais pressupostos o facto de todos os atores educativos, professor e alunos, assumirem a responsabilidade da partilha do poder através da participação cooperada.

### **1. O MOVIMENTO DE ESCOLA MODERNA**

O Movimento da Escola Moderna é uma associação de profissionais de educação assente num projeto democrático de autoformação cooperada de docentes, transferindo essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas.

Propõe-se realizar um modelo sociocêntrico de educação, acelerador do desenvolvimento moral e social das crianças e dos jovens, através de uma ação democrática no desenvolvimento da educação formal. Daí decorre que os conteúdos programáticos se estruturam em planos e projetos negociados cooperativamente, através da realização de contratos negociados entre professores e alunos, partindo dos saberes extraescolares dos educandos e das suas comunidades. Valoriza o ensino mútuo e cooperativo como modos de organização das aprendizagens para reforçar o sentido da cooperação no desenvolvimento educativo e social.

O MEM tem como base as propostas pedagógicas de Freinet e a Escola Nova que conjuntamente com alguma correntes pedagógicas liberais e republicanas na primeira metade do séc. XX, seguidas por personalidades como César Porto, Faria de Vasconcelos, António Sérgio, Álvaro de Lemos e Adolfo Lima. Na segunda metade do século contaram com contributos de Maria Amália Borges, João dos Santos, Rui Grácio, entre outros, também estes grandes pedagogos que marcaram a educação em Portugal. (Gonzalez 2002)

A criação do MEM surge entre 1963 e 1966 através da união de três práticas que convergiam nos mesmos objetivos. A criação de um município escolar em Évora a partir de uma proposta de educação cívica de António Sérgio, da prática apoiada nas técnicas de Freinet realizada no Centro Infantil Helen Keller e dos cursos de aperfeiçoamento profissional no sindicato nacional de professores organizados por Rui Grácio. Em 1966 é fundado o MEM a ser reformulado o grupo de trabalho de promoção pedagógica existente no sindicato. (Niza, 1996)

Em 1966, Rosalina Gomes de Almeida e Sérgio Niza viajam para o congresso do MEM em França e comprometem-se a implementar o movimento em Portugal, embora, devido ao regime ditatorial vigente nessa altura em Portugal, conscientes que deverão ser discretos. Os dois professores unem-se a colegas do Centro Infantil Helen Keller, onde já se utilizavam as técnicas de Freinet, e em 1966 surge o registo oficial do Movimento da Escola Moderna em Portugal, após o reconhecimento pela Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna. No período entre 1966 e 1974 o MEM teve de se manter clandestino, tendo em conta que os seus ideais democráticos e liberais eram opostos aos do regime ditatorial de Salazar. Durante estes anos o MEM manteve-se ligado essencialmente ao ensino privado, sendo que só depois da queda da ditadura em Portugal se concentrou no ensino oficial. Nos anos 80, dado o aumento e a dispersão geográfica dos seus associados são criados os primeiros núcleos regionais.

Gonzalez (2002) caracteriza como palavras-chave do modelo pedagógico do MEM a organização participada no trabalho em sala de aula. No MEM entende-se que a educação é um conceito que se caracteriza por se apelar à confiança no potencial de cada aluno, por se registar positivamente os seus sucessos, por possibilitar uma participação do mesmo na vida do grupo/turma, tendo sempre uma palavra a dizer sobre o que se passa na sala de aula e por permitir o desafio constante no aprofundamento das aprendizagens. No MEM a avaliação é encarada como um instrumento de registo das evoluções das crianças e não como forma de registar os seus insucessos.

Para os professores do MEM é extremamente importante que os alunos estejam envolvidos nas práticas do quotidiano escolar. Todas as atividades que orientam em sala de aula preconizam esta máxima. Este tipo de estratégia “não só possibilita a construção das

aprendizagens de conceitos complexos, como o de democracia, mas contribui também para o crescimento pessoal e social” (Gonzalez 2002, p. 85).

É à volta das vivências que assenta o trabalho pedagógico nas salas de aula dos professores do MEM, é a partir das suas necessidades e interesses que se planeia o trabalho de sala de aula. Discutir e negociar sobre tudo o que diz respeito à gestão de sala de aula permite o envolvimento dos alunos nas suas próprias aprendizagens. O programa, os recursos, os materiais, o tempo, a avaliação são itens discutidos e partilhados em grupo/turma. A escola inclusiva é uma das finalidades deste tipo de dinâmica: “ A atenção aos pontos de partida, ritmos e estilos de aprendizagens tem como objetivo o desenvolvimento integral de todos e de cada um dos educandos” (Gonzalez 2002. p. 113).

A afetividade está na base da relação pedagógica sustentada por estes professores. É pretensão desenvolver nas crianças o espírito de entreajuda e cooperação, assim como a autonomia e responsabilização, baseados sempre num vínculo de confiança e respeito entre eles e o professor.

De forma a se alcançarem os pressupostos a que se propõem, professores do movimento munem-se de técnicas e instrumentos de trabalho específicos. Entre eles, contam-se o Conselho de Cooperação Educativa (CCE) e o Plano Individual de Trabalho (PIT). O primeiro possibilita a participação democrática na vida da turma e, conseqüentemente, um desenvolvimento social e moral progressivo. O segundo é um instrumento de planificação e regulação que se integra nesta prática pedagógica baseada na responsabilidade do aluno pelo seu trabalho individual.

O MEM valoriza a realização de programas contínuos e permanentes de autoformação cooperada dos sócios ou seja, os professores que o desejem trabalham numa rede que possibilita a evolução do seu desenvolvimento profissional, mas onde também ajudem os seus colegas nesse mesmo desenvolvimento. Apela-se a uma reflexão constante numa perspetiva de análise profunda do trabalho em sala de aula. Parte-se de uma dinâmica de encontros formais, onde são discutidos em grupo as necessidades e insatisfações dos docentes e se procura a construção e reconstrução de estratégias de forma a melhorar o processo de ensino/aprendizagem dos professores envolvidos. Pretende-se que estes adquiram uma

atitude reflexiva sobre as suas práticas, ao mesmo tempo que realizam aprendizagens a partir do intercâmbio de experiências com companheiros de profissão. As sessões de trabalho de um grupo cooperativo servem para os seus membros avaliarem e planificarem a sua prática, refletindo e aprofundando teoricamente os seus conhecimentos. Também é prática comum a construção e partilha de materiais e instrumentos pedagógico-didáticos. A formação e organização destes grupos, agrupados em diferentes núcleos regionais, surgem da necessidade que os sócios sentem de pensarem sobre a sua prática e de evoluir cada vez mais.

Os diferentes núcleos do MEM, para além de acolherem os grupos cooperativos, dinamizam igualmente programas de divulgação e formação destinados a professores sócios e não sócios. Todos os meses há um Sábado Pedagógico onde se pode discutir um tema que os sócios tenham achado pertinente e importante, onde pode haver a apresentação e discussão de um trabalho académico ou pode haver relatos de práticas, com posterior questionamento e discussão.

É organizado pelo MEM, todos os anos no mês de Julho, um congresso nacional onde participam centenas de professores e onde se apresentam dezenas de práticas e reflexões acerca das mesmas. O congresso anual é por excelência um momento de balanço do trabalho do ano letivo concluído. Para além do congresso anual, os sócios do movimento realizam os denominados encontros da Páscoa, encontros nacionais e inter-regionais, com o objetivos de realizar uma reflexão interna e redefinidas os grandes temas orientadores do trabalho do movimento.

A Revista Escola Moderna, publicação Triannual que viu no ano de 1974 o início da sua publicação com o objetivo de servir como um veículo de comunicação e instrumento de intercâmbio de experiencias dos associados do movimento, o centro de recursos existente na sede de Lisboa aberto, juntamente com as dinâmicas de formação acima descritas são a resposta do MEM ao que esta associação considera ser a sua principal missão – a formação de professores competentes e reflexivos.

### **1.1. O MODELO DE TRABALHO PEDAGÓGICO DO MOVIMENTO DE ESCOLA MODERNA**

O modelo do Movimento da escola Moderna situa-se na linha da escola construtiva, em que a aprendizagem é vista como um ato que cada um elabora a partir dos conhecimentos que já possui, estabelecendo relações múltiplas entre aquilo que já sabe e os novos conhecimentos que vão sendo construídos em interação com os outros.

Para os docentes do MEM a escola é definida como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e solidariedade de uma vida democrática (Niza, 1996). É na escola que devem ser criadas, pelos educadores e pelos educandos, as condições materiais, afetivas e sociais para que em conjunto se possa organizar um ambiente propício a ajudar cada elemento a apropriar-se dos conhecimentos, processos e valores vigentes na sociedade. É através do envolvimento entre todos os elementos da sala de aula, assumindo que todos ensinam e todos aprendem, que se recriam e produzem instrumentos, saberes e técnicas através de processos de cooperação e interajuda.

O Movimento tem como pilar fundamental o desenvolvimento de um projeto democrático de auto formação cooperada de docentes, refletindo para as escolas esse projeto de cooperação educativa. Niza (1998) refere que a cultura pedagógica do Movimento se constitui como um instrumento social da ação educativa, constituindo-se enquanto ação democrática entre alunos e professores em trabalho contratualizado de cooperação.

Este modelo cultural de organização social do trabalho de aprendizagem escolar e desenvolvimento sociomoral dos educandos é estruturado a partir de conceitos nucleares que se constituem em subsistemas de organização de educação escolar, dos quais podemos salientar os circuitos de comunicação, as estruturas de cooperação educativa e a participação democrática direta. (Niza, 1998)

Os circuitos de comunicação pressupõem a construção social dos saberes em circuitos dialógicos de comunicação. Todo o saber tem um valor social e é socialmente construído, assim sendo, a entreaajuda é uma força integrante do trabalho de aprendizagem e os conhecimentos pesquisados e apropriados são difundidos por todos, através de circuitos de comunicação dos saberes e de apresentação dos produtos. O conhecimento e os produtos

elaborados devem ser partilhados socialmente de modo a cumprirem o sentido social e ético do trabalho cultural em democracia.

As estruturas de cooperação educativa, orientadas pelo trabalho cooperativo, procuram assegurar que cada um atinja a mais elevada consciência de que cada qual só pode alcançar os objetivos de aprendizagem para o seu desenvolvimento cultural e social, na turma ou no grupo, se, e só se, todos os outros conseguirem alcançar os seus.

O trabalho de aprendizagem do currículo é, neste contexto, assumido como um contrato social e educativo estabelecido entre alunos e os respetivos professores, para que possam ambas as partes alcançar o maior êxito nesse projeto de trabalho a que têm que corresponder em cooperação. Os alunos têm, assim, que conhecer e planificar com os professores os programas curriculares que os vinculam no trabalho. É a partir da clarificação deste compromisso que decorre a gestão cooperada do currículo.

A participação democrática direta assume que a democracia em construção é necessária para assegurar uma formação democrática que terá de ser desenvolvida paritariamente pelos professores com os seus alunos. Tendo em conta que todos se estão igualmente a formar para os valores da vida democrática. Cada procedimento na escola deve sujeitar-se aos valores da justiça, do respeito mútuo, da livre expressão, da interajuda solidária e da reciprocidade nas relações de trabalho e de vida.

Assume-se uma conceção de escola como uma comunidade de partilha de experiências de vida e de conhecimentos, através de negociação progressiva, do planeamento partilhado, da distribuição de responsabilidades e de regulação e avaliação partilhada de todos os momentos da vida escolar. É perante esta interação que se constroem os valores e significados das práticas culturais e científicas. A escola tem para os docentes do MEM três finalidades formativas; iniciação a práticas democráticas, a reinstituição dos valores e significados sociais e a reconstrução cooperada da cultura (Niza 1996). São estas três dimensões interdependentes que dão sentido ao ato educativo, regulado através de um sistema de organização cooperada em que o treino democrático se processa de maneira explícita no conselho de cooperação educativa. É assumido que o conhecimento se apropria e integra através desse sistema interativo de cooperação.

Destas finalidades formativas decorrem sete princípios de estruturação da ação educativa;

1. Os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação;
2. A atividade escolar enquanto contrato social e educativo é explícita através de negociação progressiva dos processos de trabalho;
3. A prática democrática da organização partilhada por todos institui-se em conselho de cooperação;
4. Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos da construção da cultura, das ciências, das artes e no quotidiano;
5. A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação;
6. As práticas escolares dão sentido social imediato as aprendizagens dos alunos;
7. Os alunos intervêm no meio social e integram a aula como atores comunitários como fonte de conhecimentos.

Os conceitos nucleares da ação educativa do modelo pedagógico do MEM definem-se pela comunicação, a cooperação e a democracia, que se operacionalizam através da livre expressão dos alunos, da aprendizagem em interação e do sentido social das aprendizagens. Assim, este modelo pretende que sejam estimuladas a liberdade de pensamento e de expressão, a descoberta, o espírito de grupo e a resolução de problemas, sendo que a aprendizagem é feita a partir das necessidades e interesses de cada aluno.

Roldão (1999) diz-nos que o currículo deve estar centrado no aluno e em toda a dinâmica que dele advém. Para o MEM, o currículo é considerado flexível, ou seja, é um possível percurso a percorrer no caminho da aprendizagem, sendo permeável e aberto. O currículo é encarado como um projeto formativo em que a sua aplicação depende sempre das condições onde é aplicado, isto é, do mundo e dos atores que o vão utilizar. Na escola construtiva o papel central é atribuído ao aluno, sendo este um agente ativo da sua aprendizagem (Roldão, 1999).

A existência de uma rede de comunicação completa é também uma característica do modelo de trabalho do MEM, existindo um clima livre de expressão onde os produtos de trabalho são comunicados e divulgados, havendo um forte apelo à oralidade e à partilha.

É rejeitado o trabalho sincronizado e igual para todos, as tarefas são abertas, globais e não estereotipadas. Desta forma possibilita-se a integração de saberes e o desenvolvimento de competências gerais e específicas enunciadas no currículo nacional. As tarefas são assumidas coletivamente e deverão assumir um carácter de longa duração. São escolhidas pela sua utilidade prática e de acordo com o interesse dos alunos. A gestão do tempo varia com a necessidade de cada aluno e é feita através de planos que são acordados e geridos pelo professor e pelos alunos.

O espaço está organizado de modo a permitir que os alunos realizem ao mesmo tempo atividades diversificadas em diferentes modalidades de trabalho: em pequenos grupos, interpares, individualmente e em coletivo.

A cooperação é outra das características deste modelo, pois acredita-se que “o sucesso de um aluno contribui para o sucesso do conjunto dos grupos” (Niza, 1998, pp 79). Segundo o mesmo autor, a cooperação como processo educativo tem-se revelado a melhor estrutura social para a aquisição de competências, contrapondo com o modelo individualista e competitivo da organização do trabalho na escola. Perrenoud (2002) afirma que “aprender a cooperar, a viver em conjunto, não é apenas interiorizar bons sentimentos, também exige competências. (...) Se a competência só se manifesta na ação, é preexistente a ela e exige simultaneamente recursos e meios de mobilização”, então não se podem mobilizar competências se não houver recursos, e não se podem mobilizar competências se os recursos existentes não forem mobilizados na altura e de forma certas. O mesmo autor defende que a mobilização de competências deve ser treinada em “situações complexas”. Assim, como o saber ler ou o saber escrever, o saber cooperar também é uma competência que deve ser trabalhada e desenvolvida na escola.

De acordo com estas afirmações, a prática de trabalho em interação preconizada pelo modelo pedagógico do MEM, quer seja através de momentos de trabalho como o Trabalho de Texto, ou a resolução de Problemas, em grupo ou pares, quer o CCE também denominado por

Conselho de Turma, são boas situações para que a cooperação, a par com a participação democrática, sejam treinadas e desenvolvidas.

O papel do professor passa por fazer com que uma turma seja mais do que um aglomerado de indivíduos mas sim uma comunidade educativa que enfrenta os problemas de uma forma cooperativa e solidária (Perrenoud, 2002). No MEM os alunos assumem um papel essencial no processo educativo, sendo que a dinâmica social entre eles nem sempre se constitui como algo aleatório. Dadas as características organizacionais deste sistema de ensino, é no ensino pré-escolar que mais facilmente se podem organizar grupos de crianças consoante outro dos princípios fundamentais do MEM.

Uma condição fundamental para fundamentar a dinâmica social da atividade educativa no jardim de infância é a da constituição dos grupos de crianças, não por níveis etários mais de uma forma vertical e heterogénea de idades de forma a integrar as várias idades de modo a assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe o projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural (Niza, 1998). Contudo, não é só nas salas de jardim de infância que é possível encontrar esta dinâmica heterogénea etária. Também no primeiro ciclo se podem encontrar salas de aula com crianças de várias idades, e nestes casos, com vários anos de escolaridade.

## **1.2. SINTAXE DO MODELO PEDAGÓGICO DO MEM**

O Modelo Pedagógico do MEM é desenvolvido através de módulos de atividades curriculares de Diferenciação Pedagógica, tendo como eixo central a organização e gestão cooperada em CCE. As reuniões de CCE têm como objetivo o planeamento e a avaliação das atividades e a análise de ocorrências significativas e a respetiva reflexão ética para clarificação e construção de regras de vida com vista ao desenvolvimento sociomoral

De seguida, e de acordo com a informação retirada do sítio da internet do MEM, apresentam-se as quatro atividades curriculares de diferenciação pedagógica, nas quais assenta o modelo de trabalho do MEM:

### **1 - Trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos**

Trabalho cooperativo em projetos temáticos de estudo, de produção artística, de pesquisa científica ou de intervenção social, para desenvolvimento das aprendizagens curriculares, acompanhado rotativamente pelo professor.

### **2 - Circuitos de comunicação para difusão e partilha dos produtos culturais**

Comunicação e difusão do trabalho em projetos, apresentação de produções, divulgação de publicações, exposição de trabalhos, troca de correspondência e interação virtual. Estas ações são submetidas à reflexão sobre os efeitos da sua apropriação ou da sua utilização social.

### **3 - Trabalho curricular participado pela turma**

Trabalho em coletivo, onde, com a colaboração ativa dos professores e participada por todos, se constroem ou se reconstroem conceitos e saberes ou se procede à revisão ou reescrita de textos que sirvam as diversas áreas do currículo.

### **4 - Trabalho autónomo na aula e acompanhamento individual**

Estudo e aprofundamento dos conteúdos disciplinares, treino e produção intelectual dos alunos guiados por um plano individual de trabalho periódico. Trabalho rotativo do professor para ensino interativo dos alunos que precisam de acompanhamento individualizado.

### 1.3. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO COOPERADA DO TEMPO, ESPAÇO E MATERIAIS

Segundo Niza (2005), para os professores do MEM a organização é considerada como o fator mais determinante da formação na escola. Para isso é criado um envolvimento cultural motivador, cooperante com as aprendizagens nos espaços da sala de aula. Esta está dividida em áreas de apoio ao trabalho reguladas com mapas de registo das atividades e roteiros de trabalho que se vão realizando, bem como dos planos curriculares coletivos ou dos planos individuais de trabalho que registam e monitorizam o que se faz regulam a posição dos alunos em relação ao que se contratualizou no planeamento do trabalho.

De um modo geral, são utilizados pelos professores do MEM cinco tempos programáticos distribuídos ao longo de uma unidade de gestão, uma semana para os níveis de monodocência, e cerca de um mês para os geridos por professores de disciplinas.

Um dos tempos distribuídos destina-se às tarefas do CCE. É nele que se gere cooperativamente o desenvolvimento dos programas curriculares e se negociam projetos e outras atividades. É também em conselho que se planeia todo o trabalho e se avaliam os percursos de aprendizagens sociais e cognitivas dos alunos. Esta avaliação é realizada a partir dos planos individuais de trabalho, dos registos coletivos de desenvolvimento ou do diário de turma onde estão registadas as ocorrências significativas da história das relações do grupo. O debate para clarificação das ocorrências, especialmente das negativas ou conflituais, dá lugar à proposta de normas de vida consensualizadas que passam a regular os comportamentos e dinâmicas do grupo.

Um outro tempo destina-se ao trabalho cooperativo de projetos dos alunos. Estes projetos poderão servir para estudo de temas curriculares, para resolução de problemas ou para a intervenção no meio local com o fim de produzir mudanças ou de elevar a qualidade de vida na escola ou na comunidade. Associado ao tempo de projetos, existe um outro destinado à comunicação do trabalho feito pelos alunos e partilha dos projetos concluídos. É neste tempo que se realiza também a apresentação de questionários elaborados pelos comunicadores dos projetos de forma a avaliarem a compreensão e os efeitos das suas comunicações e poderem proceder, ao aprofundamento da informação junto dos colegas que não tenham compreendido toda a informação partilhada.

O tempo referente ao estudo autónomo permite que se desenrolem dois tipos de atividade em simultâneo. Uma delas, como o próprio nome indica, dirige-se ao trabalho autonomamente realizado pelos alunos, orientado pelo plano individual de trabalho, que inclui por exemplo as atividades de treino e de estudo dos conteúdos curriculares ou atividades de produção textual ou de leitura individual. A outra atividade paralela ao estudo autónomo destina-se ao apoio direto do professor aos alunos que precisam de um apoio mais individualizado para ultrapassarem obstáculos de aprendizagem e garantirem assim um desenvolvimento educativo mais eficaz. Trata-se de uma atividade fundamental de diferenciação pedagógica por parte do professor.

Por fim, é de referir o tempo estabelecido pelo professor para o trabalho de interação coletiva com os alunos. É neste tempo, em que com uma participação direta e ativa, o professor possibilita a recuperação, aprofundamento e construção compartilhada de conceitos ou gere momentos de revisão e aperfeiçoamento de textos no âmbito de qualquer uma das áreas disciplinares. É neste tempo que se apresentam informações particularmente complexas, ou se procedem a sínteses ou à reconstrução de conceitos a partir de levantamentos de erros, inadequações ou obstáculos resultantes dos tempos de trabalho dos alunos.

A ação educativa do MEM pressupõe também uma organização do espaço educativo em consonância com os objetivos de ensino/aprendizagem a que se propõe e os instrumentos que os operacionalizam.

É pela participação dos alunos na organização, manutenção e gestão cooperada da sala de aula e pela utilização dos materiais comunitários que, segundo Serralha (2009) se preparam as crianças de hoje através do treino constante de responsabilidades, permitindo sentirem-se úteis umas em relação às outras enquanto tomam consciência de pertença ao espaço que partilham com os seus companheiros de sala de aula. Serralha (2009) afirma que a organização cooerida do espaço educativo é a alma da pedagogia do MEM, visto que é num meio democrático de cooperação que influencia o processo de socialização dos alunos permitindo um avanço mais rápido ao nível do seu desenvolvimento sócio moral.

Para tal, é necessário estruturar um ambiente social por áreas de trabalho, onde em cada área se encontram os materiais e instrumentos específicos a cada uma delas de forma a facilitar a sua utilização livre e autónoma por parte de todos os alunos. A sua livre utilização permite, por um lado, aumentar os níveis de autonomia dos alunos, e por outro elevar o seu sentido de responsabilidade. Para que isto aconteça é necessário que numa ligação cooperativa, alunos e professor, assumam a manutenção e gestão do espaço da sala de aula. A transferência de poder do professor para os alunos possibilita-lhes a experiência de vários papéis desencadeando a passagem do estado de dependência para uma crescente autonomia e responsabilidade, construindo os seus saberes cooperando uns com os outros.

É esta dinâmica sócio construtivista das aprendizagens, que requer uma regulação comunitária, que pela força das interações comunicativas que se formam ética e moralmente alunos e o próprio professor.

A gestão cooperada do currículo conduz os alunos à responsabilidade máxima e à autonomia total, no entanto não se pode descurar a auto e hetero regulação do trabalho e das aprendizagens. No modelo pedagógico do MEM as escolhas de cada um incidem preferencialmente nos conteúdos em que os alunos não dominam. Tal acontece graças a um sistema de avaliação e programação das aprendizagens, que lhes permite a tomada de consciência, individual e coletiva, das necessidades de cada um. Com base no conhecimento que os alunos têm dos conteúdos do currículo, estes discutem em coletivo, regulam e negociam a melhor forma de fazer avançar as suas aprendizagens.

É com o apoio dos instrumentos de pilotagem, que se regulam as aprendizagens dos alunos, orientando a ação educativa e ajudando na hora de planear e avaliar. Para além destas funções, estes instrumentos servem também como forma de monitorizar o trabalho do grupo, mostrando a história evolutiva das aprendizagens do grupo, permitindo-lhes a tomada de consciência do percurso evolutivo da aprendizagem e possibilitando que se situem em relação ao currículo. O facto de estes instrumentos estarem afixados à vista de todos, e através da realização de momentos de avaliação do ponto de situação das aprendizagens do grupo, ajudam também a prevenir o afastamento do programa.

No modelo de trabalho do MEM, acredita-se que cada aluno segue o seu percurso, e a utilização destes instrumentos de pilotagem ajudam à tomada de consciência dos alunos que deverão aprender com os seus erros, apostando no trabalho onde sentem mais dificuldade ou nas áreas menos investidas. A utilização destes instrumentos permite a construção de diferentes percursos formativos entre os alunos da turma, fator que Serralha (2009) atribui como sendo uma das origens cultura de inclusão, pois é exigido a todos o respeito integral do programa nacional através da diferenciação pedagógica.

#### **1.4. DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA**

Para que a escola possa responder aos diferentes alunos, respeitando as suas características, permitindo-lhes construir o seu percurso formativo e fazendo da escola uma escola para todos, a diferenciação pedagógica é assumida como uma estratégia fundamental para os professores do MEM.

Diferenciar pedagogicamente implica que e todos alunos sejam vistos de formas diferentes, pois todos somos diferentes. Cada aluno tem o seu próprio ritmo de aprendizagem, tem as suas próprias vivências, os seus interesses, as suas áreas fortes e as suas necessidades. Cada um é diferente dos seus colegas de turma, por isso a diferenciação pedagógica é um direito a que o aluno deverá ter acesso (Niza, 2000). O MEM preconiza que se o professor respeitar a individualidade de cada aluno e ensinar de acordo com as suas diferenças, todos os alunos aprenderão melhor.

Segundo Niza (1996) diferenciar não é sinónimo de individualizar o ensino, é antes sinónimo de que os percursos educativos são individualizados num contexto de cooperação educativa. Diferenciar é indicado por Niza (1996) como o processo pelo qual os professores em situação de grupo fazem progredir no currículo uma criança através da apropriada seleção de métodos de ensino e estratégias de aprendizagem e de estudo.

Desta forma, o professor não é visto como um mero transmissor de conhecimentos, mas sim como um organizador de respostas para que a aprendizagem de cada aluno se possa processar.

Os próprios alunos, designados por “recursos naturais” por Grave-Resendes e Soares (2002) são a peça fundamental da diferenciação. Por isso, a promoção de atividades significativas e diversificadas é outro dos grandes pilares do MEM. Para a realização de aprendizagens significativas (Ausubel, citado por Solé, 2001) é indispensável a manifestação de uma disposição para aprender. O modelo de trabalho do MEM defende que quanto mais familiares e próximas forem as atividades, mais significativa será a aprendizagem.

De acordo com Zabala (1998), a construção que permite atribuir significado a um determinado conteúdo implica que a pessoa que vai aprender esteja interessada e disponível, e depende dos seus conhecimentos prévios e da sua experiência. Assim, o professor deve ajudar a detetar o conflito e contribuir para que o aluno se sinta capaz de o resolver, propondo o novo conteúdo como um desafio interessante com utilidade e intervindo de forma a apoiar o aluno, mas privilegiando, ao mesmo tempo, uma atuação autónoma.

O professor deve desencadear atividades que sejam significativas e funcionais, mas também deve promover atividades que permitam determinar os conhecimentos prévios, que permitam conhecer o nível de desenvolvimento de cada aluno, que permitam criar zonas de desenvolvimento proximal, que provoquem conflito cognitivo e que permitam ao aluno aprender a aprender. Assim, o professor deve diversificar ao máximo as propostas de atividades, partindo, sempre que possível, dos interesses e necessidades dos alunos, adequando e diferenciando o trabalho de sala de aula de acordo com os seus alunos.

A heterogeneidade do grupo é assumida como pilar da diferenciação pedagógica. As diferenças entre os alunos tornam-se um recurso fundamental da aprendizagem. Ao serem utilizadas estratégias de trabalho entre alunos, tutorias de trabalho, a cooperação é uma das estratégias de aprendizagem mais facilitadoras do sucesso para todos. Para Perrenoud (1997) a heterogeneidade pode ser vista como um obstáculo à construção de uma escola socialmente mais justa e eticamente responsável se os professores não a aprenderem a aceitar e a gerir. Seguindo esta lógica, Ainscow (1998) afirma que muitas das dificuldades de aprendizagem dos alunos podem surgir, ou ser evitadas através das decisões tomadas pelos professores, das atividades que propõem, dos recursos que utilizam e dos modos que organizam o trabalho de sala de aula.

Niza (1996) refere que só através de uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação entre o professor e alunos se poderão por em prática os princípios da inclusão. É então exigido ao professor um modo diferente de encarar o processo de ensino aprendizagem. Assim, cabe ao professor organizar a sala de aula, o trabalho, o espaço, o tempo e os recursos de forma a permitir que cada aluno progrida consoante o seu ritmo de aprendizagem num clima cooperativo e inclusivo.

## II PARTE – ESTUDO EMPÍRICO

## **CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

### **1. OPÇÕES METODOLÓGICAS**

#### **1.1. NATUREZA DO ESTUDO**

Assumindo como referência as finalidades do estudo - compreender e descrever quais as práticas de cooperação utilizadas pelo docente objeto de estudo que se revelam facilitadoras da inclusão de alunos com NEE - a opção metodológica que melhor se adequa ao desenvolvimento do mesmo será uma abordagem de natureza qualitativo-interpretativa, também designada por naturalista, hermenêutica ou construtivista (Crotty, 1998; Creswell, 1994; Guba, 1990), centrada na interpretação contextualizada dos dados ao invés da sua generalização.

Não se desenha como objetivo principal deste paradigma explicar prever e controlar, ao contrário do que ocorre no paradigma quantitativo. Pretende-se antes compreender, interpretar e atuar no mundo circundante. Para tal, o investigador procura conhecer as opiniões individuais sem se preocupar em categorizar previamente as respostas, pressupondo ser fundamental considerar as características individuais dos sujeitos, pois o sucesso de um estudo qualitativo depende do envolvimento e empenho dos próprios intervenientes. (Quivy,R. e Campenhoudt, 2003)

Para que se realize um estudo de natureza interpretativa é necessário recolher dados, particularmente descritivos e diretamente do ambiente natural. Neste caso o investigador é o principal agente da recolha. Após a recolha procede-se à análise os dados de forma indutiva, não com o objetivo de testar uma hipótese pré definida, mas antes com o objetivo de a partir dos dados recolhidos encontrar neles regularidades para tentar compreender os comportamentos, atitudes e convicções do intervenientes do estudo.

Como principal vantagem deste tipo de estudos destaca-se o facto de se poderem obter informações e identificar variáveis que não seriam facilmente conseguidas através dos métodos quantitativos (Bogdan & Biklen,1994). Os mesmos autores referem que como obstáculo a este tipo de paradigma o envolvimento do próprio investigador. Dada a circunstância de haver uma forte componente de observações, apesar de subjetivas, poderão

emergir as convicções e atitudes do observador, colocam-se assim a questão da objetividade. Um outro obstáculo relacionado com o papel do investigador é o perigo de envolvimento. Se o observador estiver demasiado envolvido poderá levar os observados a adotarem comportamentos que considera os esperados, podendo comprometer a sua própria postura de investigador para com aos observados.

A investigação qualitativa pode ser resumida ao facto de não apresentar qualquer preocupação com a dimensão de amostras nem com a generalização dos seus resultados (Bogdan & Biklen, 1994). Uma Investigação desta natureza tem como pressuposto essencial o de entender um determinado fenómeno no seu próprio contexto e sem que o investigador se envolva nem o tente manipular. Tendo em conta o resumo atrás referido, emerge a questão da validade e da fiabilidade que o paradigma qualitativo tem gerado dentro da comunidade de investigadores. Rossman & Wilson (1985), Lecompte (1990) e Altheide & Johnson (1998) consideram que num estudo qualitativo não é necessário garantir a objetividade na busca de informação, sendo assim não se preocupam em justificar o rigor deste tipo de investigação, argumentando que a validade e a fiabilidade são conceitos relativos ao paradigma quantitativo e não do paradigma qualitativo.

A este respeito Guba & Lincoln (1988) acrescentam que deve haver critérios que demonstrem a qualidade de um estudo qualitativo, contudo, esses critérios não terão de ser forçosamente os mesmos usados pelos estudos quantitativos. Estes autores consideram que o processo de pesquisa em qualquer paradigma necessita de ter valor próprio, aplicabilidade, consistência e neutralidade. Todavia, defendem que o rigor e a confiabilidade, no paradigma qualitativo, se atingem procurando a validade interna e externa, a fiabilidade e a objetividade, propondo que os critérios do paradigma qualitativo sejam a credibilidade e capacidade de confirmação dos dados. A transferibilidade, ou seja, a capacidade de aplicação de resultados noutros contextos também surge como critério, assim como a consistência, isto é, capacidade de outros investigadores seguirem o método utilizado. Por fim é referido ainda a aplicabilidade, o que significa que os resultados finais poderão ser confirmados por outros investigadores.

É ainda de referir que investigadores defendem que também no paradigma qualitativo se deve assegurar a validade e a fiabilidade dos estudos. Morse et al (2002) salienta a importância da sensibilidade do investigador para a qualidade de uma investigação.

No caso deste estudo e por questões de natureza temporal e de inexperiência do investigador, não foi possível seguir as recomendações dos autores. Contudo, o estudo pode ser replicável por outros investigadores e deste modo comparados. Não obstante, destaca-se o cuidado com o rigor dos dados recolhidos que foram confirmados pelo professor participante através da verificação/certificação dos protocolos de entrevista.

Do mesmo modo, para se obter um estudo mais credível deverão ser utilizadas estratégias de verificação de modo a assegurar ao longo de todo o processo de investigação a fiabilidade e validade do seu estudo. Tais como a coerência metodológica, ou seja a correta articulação entre a questão e a metodologia. Esta recomendação foi igualmente tida em conta neste estudo.

## **1.2. DESIGN DO ESTUDO: O ESTUDO DE CASO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA**

De acordo com Sousa (2009) a escolha da metodologia depende dos propósitos e das características da investigação, sendo que as estratégias e técnicas utilizadas deverão adequar-se ao estudo e nunca deve acontecer o contrário. Nesta investigação considera-se que o estudo de caso se apresenta como a escolha mais adequada, pois permite obter respostas na primeira pessoa sobre o objetivo de investigação no seu contexto natural.

O estudo de caso é uma estratégia de investigação definida de diferentes formas por vários autores, sendo importante fazer um resumo de algumas definições suportadas por diferentes autores, definições essas que se reforçam e complementam. Segundo Sousa (2009), o estudo de caso remete para uma investigação naturalista, na qual o sujeito é estudado no seu ambiente natural sem a intervenção do investigador. Merriam (1998) afirma que o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.

O Estudo de caso poderá assumir duas tipologias diferentes. Bogdan e Bilken (1994) estabelecem a diferença entre o estudo de caso único e o estudo de caso múltiplo. Estes

autores referem que um estudo de caso múltiplo se caracteriza por se estudarem dois ou mais assuntos, ambientes, ou bases de dados. Num estudo de caso único realizam-se observações menos intensivas e menos extensas noutros locais.

Afonso (2005) distingue três modalidades de estudos de caso: o estudo de caso intrínseco, o instrumental e o coletivo. O primeiro é referente a um estudo de caso que pretende aprofundar uma situação concreta relativamente à sua especificidade. O segundo é relativo aos estudos de caso que tenham como finalidade compreender em profundidade uma questão ou um problema visando desenvolver ou aperfeiçoar uma teoria ou uma explicação. No terceiro caso predomina a utilização da perspectiva instrumental, contudo, existe uma multiplicação dos contextos em estudo com o objetivo de assegurar uma maior abrangência na construção de teorias ou generalizações.

Contudo, Sousa (2009) considera que o estudo de caso suscita algumas preocupações no que concerne à generalização. Contudo considera-se importante referir que na elaboração deste trabalho não constitui pretensão a construção de generalizações das conclusões e resultados, mas antes contribuir para a construção de conhecimento, ou seja, pretende-se representar o caso pela sua especificidade, sendo o seu verdadeiro objetivo a particularização e não a representatividade a nível geral.

## **2. MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS**

No caso deste estudo, as técnicas de recolha de dados utilizadas foram a análise documental e a entrevista.

### **2.1. A ENTREVISTA**

A entrevista pode ser encarada como um instrumento que nos permite recolher dados que não conseguiríamos obter através da observação ou da análise de documentos. Segundo Bodgan & Biklen (1994) possibilita recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, o que permite ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo. Neste estudo a entrevista constituiu-se como a principal base dos dados recolhidos.

A entrevista tem como principais objetivos a recolha de dados não observáveis que permitam fornecer pistas para a caracterização do processo e conhecer alguns dos aspetos dos intervenientes, assim como a procura de informação sobre o real e os quadros conceptuais dos intervenientes. A escolha do desenho da entrevista assume grande importância pois vai condicionar o tipo de guião a construir. A entrevista escolhida para esta investigação, é a entrevista semiestruturada.

Para a realização da entrevista, o entrevistador deve manter a confidencialidade dos entrevistados e fazer uma contextualização do estudo aos mesmos, solicitando o seu consentimento informado (anexo 1). Durante a entrevista o investigador deve colocar as questões de forma clara e utilizar expressões que ajudem o entrevistado a desenvolver e explicitar a informação. O investigador não deve contrariar nem emitir juízos de valor nem influenciar as respostas. Se um entrevistado bloquear num tópico, o entrevistador deve voltar ao mesmo, a partir de uma abordagem diferente, cuidando para deixar as questões mais complexas para o fim.

No desenvolvimento de uma entrevista o investigador deve assegurar a validade e a fiabilidade da mesma, tendo consciência de que as entrevistas medem o que as pessoas dizem e não o que as pessoas sentem ou pensam.

## **2.2. PESQUISA DOCUMENTAL**

A pesquisa documental foi usada para recolher informação sobre a escola, de forma a caracterizar os pressupostos básicos da sua ação educativa.

Foram analisados documentos de trabalho do professor, os instrumentos de regulação e pilotagem do trabalho expostos nos placards da sala de aula e usados regularmente pelos alunos, assim como o PEE.

O processo de análise documental facilitou a perceção da filosofia desta escola sobre a problemática da inclusão.

### **3. MÉTODOS E TÉCNICAS DE TRATAMENTO DOS DADOS**

As técnicas de análise de dados utilizadas, quer com as entrevistas, quer com os documentos analisados foi a análise de conteúdo.

#### **3.1. ANÁLISE DE CONTEÚDO**

No tratamento de dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo (anexo 4). Esta técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto na entrevista, tendo por objetivo a sua interpretação. (Berelson 1952, 1968 cit in Carmo & Ferreira, 2008)

A análise de conteúdo é um recurso fundamental na sistematização da informação recolhida tratando de forma metódica as informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade e tendo como finalidade a de efetuar inferências em mensagens cujas características foram inventariadas ou sistematizadas. (Quivy e Campenhoudt, 2003). Bogdan e Biklen (1994) referem que a análise de dados se caracteriza por um procedimento de busca e de organização constante da transcrição da entrevista com o intuito de alargar a sua compreensão e de proporcionar a apresentação aos outros da sua descoberta.

Para Bardin (2008) a análise de conteúdo organiza-se em três fases. Na primeira fase, a pré-análise, escolhem-se os documentos a analisar, formulam-se as hipóteses e os objetivos da análise e elaboram-se os indicadores que deverão apoiar a interpretação final dos documentos analisados. A segunda fase, a exploração do material, caracteriza-se pela elaboração de processos de codificação e de categorização. A codificação constitui a transformação dos dados do texto através do recorte, da agregação e da enumeração, de modo a permitir obter uma representação do significado do conteúdo. É nesta fase que se identificam as unidades de registo, identificam-se as unidades de contexto nos documentos e podem-se definir unidades de enumeração de forma a se poder proceder à quantificação. Definem-se também nesta fase as categorias, que devem ser exaustivas, exclusivas, objetivas e pertinentes. Carmo e Ferreira (2003) caracterizam esta fase como a da descrição analítica orientada pelas hipóteses e pelos referenciais teóricos. A terceira e última fase, resulta da organização dos resultados, das

inferências e das interpretações. São compilados e destacados os dados e informações para se analisarem, permitindo a realização de interpretações inferenciais que possibilitam a compreensão dos fenômenos constituintes do objeto de estudo.

#### 4. PRESSUPOSTOS E CUIDADOS DE NATUREZA ÉTICA E DEONTOLÓGICA DO INVESTIGADOR

O desenvolvimento de estudos que seguem um paradigma de investigação interpretativo deve ter sempre em atenção questões de ordem ética. Note-se que estas questões abrangem diversos aspetos, que serão resumidos de seguida.

O primeiro diz respeito ao “consentimento informado” dado pelos participantes envolvidos no estudo (Fontana e Frey, 1994). Este consentimento deve resultar de uma informação clara por parte do investigador quanto aos objetivos a que se propõe e os processos que pensa utilizar. Deste princípio traduz que não faz qualquer sentido usar-se ao longo do desenvolvimento do estudo processos de recolha de dados que não sejam do conhecimento dos participantes e não tenham merecido o seu consentimento prévio, tais como o recurso à gravação áudio ou vídeo de entrevistas (anexo I).

Um segundo aspeto relaciona-se com os cuidados a ter no que respeita a possíveis implicações para os participantes decorrentes da publicação do estudo. Os limites da acessibilidade devem assim ser discutidos e negociados. O facto de a pessoa aceitar participar numa investigação não equivale a autorizar a invasão da sua privacidade. Um processo usualmente utilizado para minimizar os riscos expressos é o recurso ao anonimato. De forma a ser possível garantir este o anonimato, para além do uso de pseudónimos, é imprescindível que as pessoas envolvidas no estudo conheçam em primeira mão, por exemplo, a transcrição das entrevistas a que foram sujeitos de modo a poderem alterar o que considerem necessário (anexo 3). Este processo foi seguido no presente estudo.

Toda a investigação que segue um paradigma interpretativo procura a compreensão e a apreensão dos significados dos fenómenos. Não cabe ao investigador formar juízos de valor sobre o objeto de estudo. Existe, contudo, um certo risco em que isso aconteça, tanto porque o investigador tem ele próprio as suas conceções sobre o que é ensinar e aprender.

Esta questão pode ser resolvida se os objetivos do estudo forem claros para ambas as partes e se o investigador estiver atento a este risco, controlando as atitudes que o poderão levar a situações favorecedoras de juízos de valor.

O investigador não deve assumir uma postura exterior avaliativa, mas sim procurar interpretar e compreender os seus significados.

É ainda essencial que investigadores não falsifiquem ou alterarem os dados de uma pesquisa e respeitem os direitos de autor de todo o material que lhes for fornecido. Devem transmitir os resultados obtidos a todos aqueles a quem os mesmos possam interessar com o cuidado de não generalizar conclusões que não possam ser generalizadas.

#### **CAPÍTULO IV – CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO**

Neste capítulo farei uma breve caracterização da escola onde se desenrolou o estudo, assim como do professor e dos alunos entrevistados.

A opção pela escolha desta escola prende-se com motivos de conveniência pelo facto de a metodologia de trabalho cooperativo não ser apenas usada pelo professor da sala de aula em estudo, mas sim por todos os professores que nela trabalham, fazendo com que em toda a escola o espírito de cooperação se encontre de forma natural.

Optou-se assim por se realizar um estudo numa sala de aula do primeiro ciclo do ensino básico de uma escola situada na área metropolitana de Lisboa com dezasseis alunos com idades compreendidas entre os sete e os dez anos de idade. Esta sala de aula é frequentada por alunos com três níveis de ensino diferentes, 2º; 3º e 4º ano de escolaridade. Neste ano letivo está incluído no grupo um aluno com NEE, contudo este grupo perde e recebe alunos novos todos os anos letivos, pelo que a maioria dos alunos já trabalhou anteriormente com outros alunos com NEE.

Um fator essencial para a escolha deste grupo prende-se pelo motivo de ser gerido por um professor com vinte e quatro anos de experiência e que desde o início da sua carreira utiliza a metodologia de trabalho do Movimento de Escola Moderna.

Foram realizadas nove entrevistas semiestruturadas. Uma ao professor e oito a alunos do grupo, dois do segundo ano, dois do terceiro e quatro do quarto ano de escolaridade. De salientar que uma das entrevistas foi realizada a um aluno com NEE.

## 1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EM ESTUDO

A Escola pertence à rede particular e cooperativa e está situada no distrito de Lisboa. Atualmente possui três salas para a educação pré-escolar, cinco salas para o 1º ciclo, uma sala de expressão plástica, uma sala de professores, um espaço de centro de recursos, um pavilhão polivalente (refeitório e outras atividades) e um espaço para recreio. A equipa da Escola é composta por três educadoras, cinco professores do 1º Ciclo, uma psicóloga, um professor de apoio, um diretor, três auxiliares de ação educativa e ainda pessoal de apoio aos serviços não educativos.

Esta Escola foi fundada há cerca de quarenta anos por forma de responder à necessidade de se criar uma escola com um modelo pedagógico diferente, isto é, uma escola considerada mais democrática.

A Escola é uma escola de referência pela utilização do modelo pedagógico do MEM, que aplica e defende. O PEE tem como principais objetivos o proporcionar às crianças aprendizagens que as dotem de ferramentas para a vida em sociedade, sem esquecer as capacidades e necessidades individuais de cada criança, para que possam obter sucesso nas tarefas e atividades em que se envolvem, planeando e estruturando o pensamento e dever cívico através da sua autonomia, criatividade e dever democrático

Os princípios educativos da Escola centram-se numa escola para todos. Estes princípios suscitam o respeito pela diferença, tendo em conta os percursos individuais e as diferentes necessidades, desejos e expectativas, a igualdade de oportunidades de sucesso, dentro de um clima de tolerância e responsabilização; e a educação para a cidadania, tendo em conta três dimensões: a dimensão pessoal, cultural e social.

## **2. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES EM ESTUDO**

Os participantes devem ser selecionados, tal como menciona Carmo & Ferreira (2008), tendo em conta os objetivos do trabalho de investigação e de acordo com um ou mais critérios julgados importantes pelo investigador. No caso deste estudo o professor foi escolhido pela sua experiência profissional e ligação ao MEM. A seleção dos alunos foi realizada de forma a poder contar com elementos dos vários anos de escolaridade que constituem o grupo.

### **2.1. O PROFESSOR**

Para este professor a organização e gestão do trabalho numa turma com os vários anos de escolaridade potencia o modelo pedagógico do MEM, assente na cooperação, na partilha e na comunicação.

Desde o ano de dois mil e seis que é o responsável pela turma constituída por alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico de vários anos de escolaridade. Desde essa data procura com estas turmas ir encontrando as melhores formas de trabalhar, adaptando o processo de aprendizagem a cada um dos grupos de alunos.

O professor exerce a sua atividade há vinte e quatro anos, sendo que a maioria da sua prática profissional foi desenvolvida na escola onde foi realizado o estudo. A principal razão que motivou a escolha deste professor prende-se sobretudo pelo facto de as suas práticas serem reconhecidas pelos seus pares como práticas inovadoras e facilitadoras do sucesso educativo e todos os alunos.

### **2.2. Os ALUNOS**

Para o desenvolvimento do estudo, contámos com a participação de oito alunos de três anos de escolaridade, todos pertencentes à mesma turma. Esta turma é composta por dezasseis alunos três do 2º ano, cinco do 3ºano e oito do 4ºano de escolaridade. Como em muitos

estudos qualitativos, trata-se de uma amostra de conveniência, optando-se por selecionar um grupo de sujeitos pela sua disponibilidade.

Apresenta-se de seguida o quadro 1, com uma breve caracterização dos alunos em estudo.

**Quadro 1 – caracterização sócio escolares dos entrevistados**

| Aluno | Género | Ano de escolaridade | Idade   |
|-------|--------|---------------------|---------|
| A     | M      | 4ºano               | 10 anos |
| B     | M      | 4ºano               | 9 anos  |
| C     | F      | 2ºano               | 7 anos  |
| D     | F      | 4ºano               | 9 anos  |
| E     | F      | 4ºano               | 10 anos |
| F     | M      | 2ºano               | 8 anos  |
| G     | M      | 3ºano               | 8 anos  |
| H     | F      | 3ºano               | 8 anos  |

O grupo de alunos que participaram no estudo é constituído por quatro elementos do género masculino e os restantes quatro do género feminino, com idades compreendidas entre os sete e os dez anos. No que respeita ao ano da escolaridade dois alunos frequentam o 2ºano, outros dois o 3ºano e quatro do 4º ano.

## **CAPÍTULO V – ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS**

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os dados obtidos nesta investigação. Num primeiro momento é realizada a apresentação e discussão dos dados da entrevista ao professor. Num segundo momento são apresentados os dados referentes às entrevistas realizadas aos alunos.

### **1. A ESCOLA: UMA OPORTUNIDADE PARA TODOS!**

Este professor parte do princípio de que todas as crianças são diferentes e que todos têm relações diferentes com o saber, interesses diversos, e ritmos de aprendizagem muito próprios, sendo que a escola se caracteriza como o local onde todos os alunos têm a oportunidade de crescer e aprender a viver numa sociedade que se quer justa e capaz de atender aos direitos de todos.

Quando questionado sobre a Inclusão, o professor é perentório ao afirmar que na sua perspectiva quando se fala de inclusão não se pode apenas falar nos alunos com NEE. Ao considerar essencial não direcionar a questão da inclusão só para os alunos com NEE, afirma que é também necessário lembrarmos daqueles que por diversos motivos também são excluídos, principalmente os alunos que por questões de comportamento são do mesmo modo colocados de lado pelos seus pares e pela própria escola.

*“(...) podemos cair num certo estigma relativamente às NEE. Eu sempre procurei dizer e transmitir que NEE temos todos, se calhar até mais do que essas crianças temos nós professores que não as conseguimos compreender”*

A este respeito, Correia (2003) refere que a filosofia da inclusão reconhece aos alunos com NEE o direito de aprender junto com os seus pares sem NEE, proporcionando-lhe aprendizagens similares e interações sociais adequadas. Para além disto, a inclusão pretende retirar-lhe também o estigma da "deficiência", pois possibilita o desenvolvimento global dentro de um espírito de pertença, de participação em todos os aspetos da vida escolar sem esquecer a resposta às suas necessidades específicas. Ainda de acordo com Correia (2003), a inclusão é igualmente vantajosa para os alunos sem NEE, pois permite perceber que todos

somos diferentes e que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites, aprendendo que cada um de nós, independentemente das nossas características, terá sempre algo de valor a dar aos outros.

## 2. INTEGRAÇÃO VERSUS INCLUSÃO

De acordo com o professor existe uma confusão que perdura entre Inclusão e Integração, confusão essa que, na sua opinião é gerada quando se pretende que os alunos com NEE estejam sempre dentro das suas salas de aula, mesmo quando nem sempre recebem o acompanhamento especializado merecido. Quando isto acontece é normal que estes alunos ao terem dificuldade em acompanhar os seus pares vejam aumentado o fosso que por si já existe, sentindo-se discriminados pelos seus colegas que os olham como incapazes.

*“(...)Às vezes a maior exclusão e a mais cruel é feita dentro da sala. Eu prefiro que os alunos sejam retirados da sala para trabalhar com alguém, do que estejam na sala a sentir-se excluídos perante o olhar dos pares. E isso acontece, porque eles acham que a inclusão é dentro da sala e a exclusão é fora da sala”*

Quando questionado sobre a forma como vê a inclusão nas escolas em Portugal, o professor começa por afirmar que na sua escola a inclusão é uma realidade, pois *“temos um modelo que permite e potencia a inclusão”*.

Relativamente a outras escolas, considera que *“a maior parte ... não tem uma estrutura sólida que permita desenvolver um projeto de escola”*, indicando que a generalidade das escolas não tem capacidade de implementar projetos educativos que concebam a inclusão pelo facto de na sua opinião *“não existir uma real política de inclusão”*. O professor considera que se observam boas e más práticas nas escolas e que muitas das boas práticas ocorrem em turmas isoladas, referindo que *“é difícil ver esse tipo de projetos a acontecer a não ser em nichos”* e que tal só acontece porque alguns os professores acreditam que se deve trabalhar para a inclusão.

Ao relatar casos de crianças que acompanhou no 1º ciclo, o professor refere que quando estas mudam de escola para progredirem os seus estudos, raramente estão incluídas nas suas

turmas, inclusivamente nas disciplinas em que são tão capazes quanto os seus pares. Ao expor estes casos, o professor considera que talvez isto aconteça pelo acréscimo de trabalho e pelas dificuldades dos professores em conseguirem trabalhar com estes alunos. Esta tomada de decisão por parte de certas escolas poderá estar relacionada com aquilo a que Ainscow (1995) caracteriza como culturas escolares tradicionais baseadas numa organização rígida, orientadas para fins determinados e que têm dificuldade em se adaptar a circunstâncias inesperadas, o que neste caso se reporta à inclusão de alunos com NEE nas salas de aula regulares.

Um outro aspeto que na opinião do professor condiciona a permanência destes alunos nas salas de aula junto dos seus pares é a promiscuidade entre as NEE e o mau comportamento. Para o professor, um aluno com NEE que está numa sala de aula sem que lhe seja atribuído trabalho adequado, por norma tende a distrair-se, pelo que facilmente é rotulado como mau comportado. Grande parte dos alunos com NEE, ao verem-se excluídos, sentem-se desmotivados com a escola o que gera a insatisfação que se reflete no seu comportamento. Sendo assim, muitas vezes a desculpa para não estarem junto dos seus pares é por manifestarem problemas de comportamento, quando na realidade o que se deveria fazer era *“motivar e dar significado às aprendizagens destes alunos”*.

*Em Síntese*, o professor considera que na sua escola a inclusão é uma realidade, pois desenvolvem um projeto de escola que privilegia a equidade entre todos os alunos. Relativamente a outras escolas, observa a existência de boas e más práticas, considerando que as boas práticas ocorrem essencialmente em turmas isoladas sobretudo porque a generalidade das escolas não desenvolve um projeto de escola capaz de atender às características individuais dos seus alunos.

### 3. FATORES QUE FACILITAM A INCLUSÃO

#### 3.1. PROJETO DE ESCOLA

No que respeita ao papel da escola para uma sociedade mais inclusiva, o professor refere que sendo a inclusão uma questão social a escola tem um papel preponderante na educação de todas as crianças enquanto cidadãos ativos na sociedade que se quer mais inclusiva, pois *“(...) a inclusão está a um nível muito complexo e muito profundo que tem a ver com a cultura e com as mentalidades.”*

A inclusão não se pode fazer apenas na sala de aula, tal como o professor afirma, é necessário que *“toda a escola trabalhe no sentido de promover a inclusão destas crianças”*. Esta afirmação vai de encontro ao que afirma Correia (2003) quando indica que a inclusão se baseia num sentido comunitário em que todos os envolvidos formam uma teia de ligações, pelo que esta teia se pretende o mais alargada possível, englobando alunos, professores, pais, funcionários e mesmo a direção das escolas.

Para que participação dos alunos com NEE seja mais facilmente conseguida e de forma a evitar a exclusão, o professor refere que é a escola que se deve adaptar aos alunos e não o contrário, como frequentemente acontece.

*“(...) Porque a Escola não está adaptada aos interesses das pessoas”.*

O professor afirma que tem que ser assumida por todos os profissionais da educação e pelos governantes uma política educativa que efetivamente inclua os alunos com NEE, mas não apenas fisicamente. Terão que ser dadas aos alunos todas as oportunidades de participar e no seio do grupo para que estes sejam realmente incluídos na escola e conseqüentemente na sociedade, pois *“ se nós fizéssemos mais este tipo de trabalho de estar com eles (com alunos com NEE) e promover a sua participação, essa capacidade de aprender e de se desenvolver, de certeza que a sociedade era mais justa”*.

O Professor reforça a ideia de que a sua sala de aula e a sua escola trabalham no sentido de tornar a inclusão uma realidade, sendo que os alunos com NEE estão incluídos como iguais, vivendo-se um verdadeiro clima de inclusão, pois tal como refere *“(...) Aqui não há exclusão!*

*Nada! Muito pelo contrário. Às vezes até me admiro como tão rapidamente essas questões não se põem. Mesmo! Verifico isso em situações informais... no recreio... É capaz de ser das coisas que mais satisfeito me deixa.”*

Este clima não é fruto do acaso. Se existe é porque todos nesta escola trabalham por isso. Todos nesta escola trabalham para formar as crianças que serão os adultos do amanhã. Esta forma de trabalhar pretende assegurar que se garante o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração que pressupõe o projeto de enriquecimento sócio cultural a que a escola se propõe, pois “... os alunos não têm uma relação uns com os outros só porque são eles, têm porque estão inseridos num coletivo que tem essa dinâmica.”

*Em Síntese*, o professor considera que a escola deve ser capaz de promover a participação de todos os alunos atendendo sempre aos interesses e especificidades de cada, para que se desenvolva um clima afetivo capaz de tolerar as diferenças e permitir a inclusão. Indica também que na sua escola é promovida a participação de todos os alunos, e que existe um clima afetivo promotor da inclusão

### **3.2. PAPEL DOS PARES**

A escola é o espaço socializador por excelência. É aqui que as crianças passam a maior parte do seu tempo, que convivem horas a fio com professores e colegas e onde se vão formando enquanto seres sociais. Esta influência poderá tornar-se ainda mais significativa na vida de uma criança diferente, uma vez que é a interação com o meio em que se insere e com os pares com que a partilha que se ajudam a suprir as limitações inerentes à deficiência de que é portadora.

Para Bénard da Costa (1994) e Shea e Bauer (1994), referidos por Ruela (2001) o trabalho num ambiente de cooperação entre pares e a partilha de responsabilidades entre crianças com e sem deficiência, fazem parte dos aspetos fundamentais da inclusão. Então, esta interação/cooperação e partilha, sendo positivas, trarão progressos e aquisições à criança diferente, quer ao nível pedagógico, social, afetivo e da autoestima.

Neste grupo as relações estabelecidas entre os alunos são bastante positivas. Os alunos com NEE não são excluídos pelos seus pares, sendo que o Professor afirma que a relação entre eles *“... é sempre fantástica”*. Esta relação existe desta forma porque se trabalha para isso. Não é só na sala de aula, toda a escola trabalha neste sentido e isso vê-se através palavras do professor quando relata a interação entre os alunos *“... no recreio, no refeitório...”* sendo que *“... todos temos a ganhar com isso...”*, alunos, professores, auxiliares e pais.

O Professor refere como aspeto menos positivo na relação entre os alunos a superproteção que os pares colocam sobre os alunos com NEE. Esta superproteção acaba por ser considerada como o lado mais contraproducente na relação dos alunos, pois como afirma o Professor, *“podem-se criar dependências e mais dificilmente se desenvolve a autonomia”* necessária para que estes alunos sigam o seu caminho pelos seus pés.

A superproteção só existe porque todos conhecem as características e limitações de todos. É normal conversar-se sobre as limitações de cada um e é também por se conhecerem tão bem que é frequente os alunos ajudarem o professor a lidar com os seus colegas com NEE, pois tal como o professor indica *“... as vezes, eles conseguem uns dos outros coisas que eu não consigo”*.

Sousa (2010) afirma que aprofundar o conhecimento das diferenças dos nossos alunos é essencial para a realização de um trabalho sério de diferenciação, considerando esta diferenciação como um instrumento de promoção da inclusão e da equidade face às diferenças existentes em cada aluno.

*Em síntese*, podemos afirmar que nesta escola as diferenças dos alunos não são camufladas. A diferença está à vista de todos e a boa relação entre os alunos demonstra que esta abertura é essencial para a inclusão.

### **3.3. AÇÃO DO PROFESSOR**

A análise da narrativa permite evidenciar que o professor deve ser o primeiro a assumir a inclusão como uma questão fundamental. É igualmente referido que para além de ser a legislação a decretar a inclusão, esta deve partir do esforço do professor.

*“ (...) Temos que ser profissionais, saber pensar pela nossa cabeça e ter algum brio, não estar à espera que nos venham dar tudo para depois ver o que se consegue fazer ou não”*

Na perspetiva do professor a Escola é feita pelos professores e estes têm um papel preponderante pois *“ quem faz as escolas são os professores e se a escola está como está grande parte da responsabilidade é dos professores”*. Cabe ao professor procurar dar resposta a todos aqueles que precisam de mais ajuda, não podendo desistir quando confrontado com dificuldades.

Nesta linha de ideias, Correia (2003) refere que apesar da maioria dos professores acreditarem no conceito de inclusão, verifica-se que têm alguns receios em relação à mudança, acima de tudo porque sentem que lhes falta a formação necessária para ensinar os alunos com NEE, por não saberem fazer adaptações curriculares ou por não saberem lidar com algumas necessidades médicas e físicas dos alunos.

Estudos de Salend, Schaffner e Buswell, citados por Correia (2003), indicam que os professores titulares de turma relatam que as exigências educativas são maiores quando têm alunos com NEE nas suas turmas, pois sentem uma tensão adicional que, para além de diminuir a sua habilidade para dar atenção às necessidades académicas e sociais dos alunos sem NEE, aumenta a sua frustração e angústia. Estes estudos mostram igualmente que os professores temem a filosofia de inclusão quando não lhes são disponibilizados recursos humanos e materiais, tempo e formação necessários para a implementarem com sucesso.

Outro aspeto fundamental destacado pelo professor participante no estudo prende-se com a prática pedagógica, na qual em sua opinião, deverá ser privilegiado um modelo que organize o trabalho permitindo a diferenciação pedagógica.

*“ (...) É importante estar numa turma que trabalhe e organize o seu trabalho, de modo a permitir a diferenciação”*

A este respeito, Niza (2000) defende que só a partir de uma pedagógica diferenciada, centrada na cooperação entre professor e alunos, e entre alunos, se poderão pôr em prática os

princípios da inclusão e da participação democrática, sendo que é de acordo com este princípio que o professor organiza o trabalho de sala de aula.

*Em síntese*, os professores são os construtores da escola e está nas suas mãos assumir as diferenças dos alunos e potenciá-las, organizando o trabalho na sala de sala de modo a que os alunos aprendam a trabalhar de forma cooperada e democrática e em interação uns com os outros.

### **3.3.1. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DE SALA DE AULA**

A ação educativa do professor é caracterizada por práticas de organização, gestão e avaliação cooperada das quais decorre o modo como democraticamente se gere a vida da turma posicionando os alunos no centro da ação educativa.

Para que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades o trabalho de sala de aula é organizado por vários momentos distintos, quer de trabalho individual, quer em pequeno grupo ou em coletivo.

Nos momentos de trabalho coletivo todos os alunos participam de igual modo, quer tenham ou não NEE. Nesta sala de aula há, segundo o professor, “*...momentos de trabalho coletivo na nossa agenda e eles (alunos com NEE) são chamados da mesma forma.*” É no trabalho em coletivo, onde, com a colaboração ativa e compartilhada por todos, se constroem ou se reconstroem conceitos e saberes ou se procede à revisão ou reescrita de textos que sirvam as diversas áreas do currículo. Aquando da realização das sessões de trabalho coletivo todos são tratados de igual forma, todos participam e todos ganham com a partilha e discussão. Apesar esta ser uma turma com vários anos de escolaridade e de existirem alunos com mais dificuldades, estes momentos não são esquecidos, sendo que o professor tem um papel fundamental na gestão dos mesmos. “*Eu sinto que os tempos coletivos com todos os alunos são cada vez mais ricos e trabalho com eles por causa disto*”.

Os momentos de trabalho individual servem para sistematização e aplicação de conhecimentos, ou mesmo para realizar novas aprendizagens. Estes momentos individuais são importantes para qualquer um dos alunos sempre que precisem de mais tempo para aprender, tenham ou não NEE.

No que respeita às rotinas de trabalho de sala de aula que estão definidas no horário e se repetem semanalmente, todos participam no seu planeamento. Destas, destaca-se o TTA, que consiste no estudo e aprofundamento dos conteúdos disciplinares, treino e produção intelectual dos alunos guiados por um plano individual de trabalho periódico (Niza, 1998)

Para o professor, este é o tempo de trabalho mais importante na metodologia de trabalho que aplica. *“O TTA... é um tempo que dá para tudo. Não há nada que eu não possa fazer na escola que não possa ser feito no TTA... no TTA estamos mesmo mais centrados em nós próprios do que propriamente centrados na atividade”*. De acordo com o professor, é neste momento que se vê verdadeiramente a autonomia alcançada pelos alunos. Desenvolver a autonomia nos alunos com NEE é essencial. A autonomia implica que um indivíduo seja capaz de confiar em si mesmo e nas suas próprias capacidades, tenha confiança e seja autoconfiante, para o sucesso na escola e no trabalho. Algumas das capacidades e dos comportamentos básicos aprendidos na escola acompanham as crianças ao longo das suas vidas. No TTA os alunos com NEE acabam maioritariamente por ser aqueles que são mais ajudados pelos seus pares. O professor afirma as dificuldades que estes alunos apresentam impossibilitam-nos de conseguir perceber a verdadeira essência do trabalho que estão a realizar, *“mas ao trabalharem junto dos seus pares conseguem perceber a rotina e participar dela.”*

Ainda na organização do trabalho de sala, o professor afirma que o facto de esta ser uma “turma mista” possibilita uma maior entajuda e cooperação entre os alunos, pois existem mais cooperantes que podem ajudar os alunos a crescer. É diferente trabalhar com um par da mesma idade, ou estar com alguém mais velho a trabalhar. *“A relação é diferente, essas aprendizagens que se dão e os problemas que surgem.”* São estes problemas que surgem na relação entre os alunos permitem o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos.

Trabalhar desta forma traz sem dúvida benefícios para os alunos com NEE, pois a interação entre alunos é bastante enriquecedora. As diferenças de idades são também um potenciador das aprendizagens, pois como refere o Professor *“... nós aprendemos as coisas com pessoas diferentes” (...)* como se nós fossemos aprender outras coisas com pessoas que estão a aprender o mesmo que nós”. Com esta forma de organizar e gerir o trabalho ninguém é posto

de parte e todos têm um contributo importante, aliás, o professor sublinha que foi *“um aluno com NEE foi o primeiro a aprender a escrever.”*

Os momentos de expressão musical, plástica e dramática são também indicados pelo professor como indispensáveis pois *“muitas vezes estes alunos apresentam características em que a expressão é mesmo a sua dificuldade. Portanto, se promovermos esse trabalho ao nível da pintura, música, movimento ou teatro melhor ainda. Estamos a trazer-los em comunicação ao mundo e do mundo deles cá para fora”*.

*Em Síntese*, é contemplada nesta sala de aula um modelo sustentado por uma gestão que promove a participação de todos. A Ação educativa desta sala de aula é marcada pela organização democrática que permite a igualdade de oportunidades, sendo o TTA considerado como o momento chave para o desenvolvimento de uma pedagogia centrada no aluno ao invés da atividade. Acresce ainda que o facto de esta turma ser composta por alunos com diferentes idades e níveis de ensino o que possibilita uma maior interajuda e cooperação entre os alunos.

### **3.3.2. APRENDIZAGEM EM INTERAÇÃO DE FORMA COOPERADA**

No que respeita à sua prática pedagógica, o professor refere o trabalho cooperativo como uma ferramenta essencial para a aprendizagem, sendo esta uma estratégia fundamental a ser assumida por todos os professores.

O professor indica que enquanto pessoas *“... sozinhos não vamos evoluir, só vamos evoluir mesmo se estivermos uns com os outros”*. No caso das crianças com NEE esta afirmação torna-se ainda mais importante porque é na relação com os outros que se aprendem os modelos de vida. Ao isolarmos os alunos com NEE estamos a privá-los de aprenderem os modelos corretos e esperados para o seu desenvolvimento.

Outro aspeto fundamental mencionado pelo Professor relaciona-se com o conceito de Scaffolding quando afirma que *“... para conseguir fazer uma coisa difícil se eu a fizer com outra pessoa vai ser menos difícil.”* Vasconcelos (1999) situa este conceito numa abordagem sócio construtivista da linha Vygotskiana descrevendo-a como a resolução conjunta de problemas que sugere um processo transitório de apoios adaptável às necessidades com o ponto de

partida para ajudar a ir mais longe, sendo que o esperado é tornar a ajuda desnecessária. Esta abordagem sócio construtivista considera que o saber é uma atividade social, gerada num processo de negociação e de consenso.

O Professor considera a cooperação como um modelo de trabalho socialmente mais proveitoso do que o modelo tradicional de competição, não devendo ser inculcado nas crianças o desejo de querer ganhar sempre aos outros, até porque quando se trabalha em cooperação *“... ganhamos se ganharmos todos, se nos ajudarmos a todos, o trabalho vai ser mais fácil e vamos todos chegar mais longe”*.

Um outro aspeto considerado como fundamental no que respeita à importância da cooperação é o facto de esta ser facilitadora do desenvolvimento da autonomia pessoal, principalmente naqueles que têm mais dificuldades, pois afirma que *“... um dos objetivos da cooperação é tornar cada um mais autónomo e não mais dependente”*. Esta afirmação retoma o conceito de Scaffolding atrás referido, pelo que a cooperação se apresenta como um meio facilitador do desenvolvimento individual e da respetiva autonomia daqueles que têm mais dificuldades.

Nesta sala de aula todos se ajudam e trabalham uns com os outros no sentido de aprenderem mais, mas também com o objetivo de tornar cada um mais autónomo. Hoje os alunos podem não conseguir fazer uma coisa e necessitar de ajuda do outro, mas ao serem ajudados e ao verem fazer, estão a aprender, a fazer para que no futuro o consigam fazer sozinhos. É *“...com os outros, na relação com os outros e no trabalho com os outros que estamos também mais livres para poder estar a ajudar os outros, só que também é importante passarmos por momentos individuais...”* de modo a que os alunos tomem consciência daquilo que conseguem fazer.

*Em síntese*, na perspetiva do professor quando se promove trabalho cooperativo os alunos trabalham em conjunto num mesmo problema cria-se um ambiente rico em descobertas mútuas, feedback recíproco e um partilhar de ideias frequente, por oposição à competição em que cada um trabalha individualmente com o objetivo de superar o outro. Contudo, para este professor é muito mais importante que os seus alunos se ajudem mutuamente de modo a que todos aprendam em conjunto, até porque ao trabalhar com o outro os alunos estão ao mesmo

tempo a desenvolver competências que lhes permite desenvolver a autonomia. Trabalhar em competição não é aceitável porque desta forma só se ganha se os outros perderem, sendo que estes valores não são aceitáveis numa sala de aula que ser que construtora de uma sociedade mais justa e inclusiva.

### **3.3.3. AÇÃO EDUCATIVA CENTRADA NA DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA**

Para este professor, o facto de ter na sala de aula um aluno com NEE não é a condição essencial para que o trabalho seja diferenciado. O currículo é igual para todos, contudo as estratégias de aprendizagem diferem de aluno para aluno consoante as suas características. Logo a diferenciação pedagógica deve ser para todos os alunos.

Apesar de os alunos com NEE ou com mais dificuldades terem um Plano Educativo Individual (PEI) ou um plano de acompanhamento, definido de acordo com as suas potencialidades e fragilidades, os restantes alunos, apesar de não terem um plano formal escrito especificamente para si, acabam por ter também um plano adequado às suas necessidades que é definido pelo professor. “... o Plano Educativo Individual, ou mesmo os planos de recuperação e essa papelada que fizeram, nós temos sempre isso tudo para todos, pode é não estar escrito”. Este modo de trabalhar coloca o aluno no centro da sua aprendizagem, sendo que todos são tratados da mesma forma, independentemente das suas características.

É essencial adequar e diferenciar o trabalho para todos os alunos independentemente das suas características, pois refere “... quando nós pegamos numa turma temos de ter um projeto para a turma e para cada aluno, não podemos dizer quer é igual para todos”. Diferenciar pedagogicamente é imprescindível para os alunos com NEE, contudo, o professor frisa várias vezes que o trabalho tem de ser adequado a cada aluno e reforça que a escola igual e formatada com tudo do mesmo modo para todos não é, na sua opinião, o modelo de trabalho a aplicar nas salas de aula.

Diferenciar o trabalho é educar na diversidade, é ensinar num contexto educacional no qual as diferenças individuais entre todos os membros do grupo são destacadas e aproveitadas para enriquecer e flexibilizar o conteúdo curricular previsto no processo ensino aprendizagem (Ferreira, 2006). A prática deste professor encontra-se em concordância com esta afirmação,

sendo que manifesta um total acordo para com a política inclusiva, referindo inclusivamente que é com aqueles que são diferentes de nós, que mais aprendemos e que todos aprendem com as diferenças uns dos outros. É ainda mais importante para as crianças com NEE estarem incluídas num sistema regular, pois têm a oportunidade de participar na vida do grupo da mesma forma que todos os outros, porque “é uns com os outros e com as nossas diferenças, que nós vamos aprendendo”.

*Em Síntese*, a diferenciação pedagógica é a identificação e a resposta a uma variedade de capacidades e dificuldades de uma turma, potenciando a diversidade ao invés de a rejeitar. Por isso mesmo, e de acordo com a prática deste professor, na sua sala de aula os alunos não necessitam todos de estudar a mesmas coisas, ao mesmo tempo, segundo o mesmo ritmo e da mesma forma.

#### **3.3.4. OS MEIOS PEDAGÓGICOS QUE CONDUZEM AOS FINS DEMOCRÁTICOS DA EDUCAÇÃO**

O professor afirma que “*a ninguém deve ser negado o acesso a todos os direitos*”, o que na sociedade nem sempre acontece com estas crianças. Para tal é necessário que na sala de aula as crianças sejam educadas para a cidadania, através de um modelo de participação democrática onde todos temos acesso aos mesmos direitos e deveres e onde todos temos um contributo importante a dar ao grupo, só desta forma se pode educar para a inclusão.

Esta afirmação é corroborada por Niza (1998) quando este afirma que “se cada aluno está na escola em formação, não podemos reservar apenas a alguns, a oportunidade de experimentar, em confronto com os seus problemas sociais da escola a aprendizagem cívica da participação democrática direta” (p.8). É nesta perspetiva, na qual todos os alunos têm direito a participar de forma direta e não em forma de delegação ou representação, que o professor considera que se criam condições necessárias para possibilitar que todos os alunos vejam os seus direitos assegurados.

Para as crianças com NEE é fundamental que a educação seja realizada desta forma para que posteriormente tenham ferramentas necessárias para combater a discriminação social que grande parte das vezes ocorre fora das paredes da escola, pois segundo as palavras do

professor estamos a “ *permitir que cada um consiga o melhor que pode, o melhor que é capaz para depois se integrar no mundo que muitas vezes lhes corta esse direito*”.

*Em Síntese*, o professor considera a escola como representação da sociedade, sendo que se pretendemos uma sociedade mais justa e inclusiva, temos de começar a trabalhar nesse sentido a partir da escola, dando oportunidades de participação a todos os alunos de forma a criar ferramentas para melhor se integrarem na sociedade.

### **3.3.5. A ATIVIDADE ESCOLAR ATRAVÉS DE NEGOCIAÇÃO PROGRESSIVA DO TRABALHO**

O trabalho de aprendizagem do currículo é, no contexto em estudo, assumido como um contrato social e educativo estabelecido entre alunos e o Professor, para que ambas as partes possam alcançar o maior êxito nesse projeto de trabalho a que têm que corresponder em cooperação.

Os alunos têm, assim, que conhecer e planificar com os professores os programas curriculares que os vinculam no trabalho. É a partir da clarificação deste compromisso que decorre a gestão cooperada do currículo, através de uma negociação progressiva do trabalho de sala de aula.

No que diz respeito ao currículo, o professor tem a opinião que os professores *deviam “ser livres de poder escolher os caminhos de aprendizagem”* de forma a potenciar as capacidades de todos os alunos. Muitos dos alunos com NEE não conseguem atingir as mesmas metas de aprendizagem que a maioria dos seus pares, logo não deverão estar sujeitos ao currículo comum a todos, pelo que é necessário ajudá-los a desenvolver o seu *“currículo de vida”*. Muitos destes alunos ao chegarem às escolas manifestam um grande desfasamento em relação aos outros alunos no que respeita aos conhecimentos considerados como basilares, pois tal como refere o professor *“... são essas coisas que fazem parte do currículo de vida, que os alunos sem problemas sabem e estes (com NEE) muitas vezes aprendem na escola, porque foram sempre ocupados com outro tipo de necessidades mais primárias que lhes retiraram tempo durante o seu crescimento, para aprenderem essas coisas”*. Trabalhar para a diferenciação implica articular as aprendizagens do currículo académico, com o currículo

oculto e com o projeto curricular de cada escola, isto para que se construa um projeto adequado a cada aluno.

Como meio de atender aos seus alunos, todo o trabalho é negociado com os alunos de acordo com os seus interesses e necessidades. Esta negociação pode incluir o trabalho de conteúdos denominados pelo professor como “currículo de vida”, ou mesmo na forma como operacionaliza os conteúdos constante no programa, visto que “... trabalhamos (os conteúdos) porque estão definidos no programa, mas tentamos ser um pouco mais criativos na forma como trabalhamos”. Esta forma mais criativa de trabalhar é usada como uma estratégia de poder chegar a todos os alunos, dando-lhes significado às aprendizagens que têm que realizar.

*Em Síntese*, mais uma vez é referida a importância de adequar o trabalho às características individuais de cada um, sendo essencial que os alunos participem na negociação do trabalho que é desenvolvido em sala de aula. Ao incluir o aluno na construção do seu currículo estamos a atender à diversidade e às especificidades de cada um, tornando a aprendizagem significativa e adequada às características de todos, sem excluir ninguém por não conseguir acompanhar o resto do grupo.

Estes princípios revelam-se como facilitadores da inclusão pois possibilitam que os alunos se ajudem mutuamente de modo a que aprendam em conjunto, sendo que a utilização da diferenciação pedagógica se assume como uma estratégia indispensável para permitir responder à diversidade de capacidades e dificuldades dos alunos, colocando o aluno como eixo central da aprendizagem.

### **3.3.6. A PRÁTICA DEMOCRÁTICA DA ORGANIZAÇÃO PARTILHADA POR TODOS**

Este modelo pedagógico no qual se sustentam as práticas de organização cooperada do professor é suportado por momentos e instrumentos de gestão e mediação que apoiam e promovem a participação de todos os alunos, onde reconhecem que o seu papel é fundamental para que o grupo possa funcionar.

### 3.3.6.1. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO COOPERADA EM CONSELHO DE COOPERAÇÃO EDUCATIVA

As reuniões do CCE têm como finalidades o planejamento, a auto e hetero avaliação e a análise de ocorrências significativas através da reflexão ética para clarificação e construção de regras de vida com vista ao desenvolvimento sociomoral dos alunos.

O CCE é referido por Resende e Soares (2002) como um momento em que os alunos se desenvolvem social e moralmente, logo, serve não só como regulador da vida da turma como permite, segundo o professor, discutir abertamente as questões da diferença, visto que *“... o CCE é um momento de abertura e de verdade”*.

O professor menciona que é neste momento de trabalho que muitos dos alunos com NEE se confrontam pela primeira vez *“(...) com a sua verdade, que são as suas características.”* É através deste confronto, assumido de forma séria e construtiva que refere que *“(...) procuramos falar as coisas com verdade, não tentamos fingir para supostamente proteger”*. Através desta abertura e verdade, o Professor realça a importância destes alunos ouvirem aquilo que os outros têm a dizer sobre si e das suas características. Esta abertura é para o professor essencial pois *“é importante ouvirem o que os outros pensam para se perceberem a si próprios, até porque existimos na relação com o outro, não existimos sozinhos.”*

### 3.3.7. O SENTIDO SOCIAL DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

O tempo de projetos, para além das vantagens já descritas anteriormente, é aquele que mais dá sentido à aprendizagem, que mais torna as aprendizagens significativas, pois o conhecimento é construído com base naquilo que os alunos já sabem e no trabalho de projeto os alunos *“...estão dedicados a desenvolver um trabalho do seu interesse”*.

O tempo de projetos é para Niza (2007) parte substancial da aprendizagem curricular que decorre do trabalho cooperativo em projetos temáticos de estudo, de produção artística, de pesquisa científica ou de intervenção social, com o objetivo de desenvolver das aprendizagens curriculares e significativas. Assim e de acordo com Ausubell (2000) a aprendizagem é mais significativa quanto maior for a relação entre o novo material e o conhecimento anterior do aluno, o que significa que a aprendizagem é muito mais significativa se o novo material se adequar ao conhecimento prévio do aluno, e se este tiver significado para si.

*Em Síntese*, tendo por base a aprendizagem significativa, nesta sala de aula promove-se uma aprendizagem por descoberta orientada através de uma metodologia ativa e investigadora de forma a que não sejam os alunos a adaptar-se à escola e aos conteúdos que esta tem para oferecer.

### **3.3.8. A INFORMAÇÃO PARTILHADA ATRAVÉS DE CIRCUITOS SISTEMÁTICOS DE COMUNICAÇÃO**

Os vários circuitos de comunicação ao serem valorizados na escola e na sala de aula provocam uma motivação intrínseca nos alunos necessária à mobilização das suas capacidades de expressão e produção, na interação com os outros.

É através desta interação comunicativa, baseada numa aprendizagem cooperativa e construtivista, que os alunos utilizam os saberes das diferentes áreas, estruturam o seu pensamento para comunicar de forma adequada e tomam consciência das vantagens da cooperação com os outros, em tarefas e projetos comuns.

O tempo de trabalho de projetos é um dos momentos de trabalho onde são produzidos muitos dos produtos escolares elaborados de forma cooperativa. Estes produtos, denominados por Projetos, são necessariamente apresentados pelos autores aos restantes alunos do grupo. O professor salienta que o tempo de trabalho de projeto é *“o grande momento de trabalho chave para a cooperação”*, pois nesta atividade é imprescindível o trabalho como o outro para alcançar o nosso sucesso.

Aliado ao trabalho de projeto surge o tempo das comunicações, com o objetivo de mostrar aos outros o produto elaborado. Este momento dá importância ao trabalho realizado e ao mesmo tempo devolve aos alunos o feedback sobre a forma como trabalharam, o que ajuda a regular o que foi feito e ao mesmo tempo serve para receber a aprovação dos pares. Para os alunos com mais dificuldades pode ser um estímulo para a aprendizagem, pois tal como salienta o professor *“quando mostram uma coisa em que se sentem capazes, isso é muito importante para eles”*.

Niza (2007) indica que todo o saber tem um valor social e é socialmente construído. Por isso mesmo a interajuda é uma força integrante do trabalho de aprendizagem e os conhecimentos pesquisados e apropriados, individualmente ou em grupo, têm de ser partilhados socialmente para que possam cumprir o sentido social e ético do trabalho cultural e da intervenção democrática.

*Em Síntese*, todo o saber tem um valor social e é socialmente construído. Nesta perspetiva, a interajuda é uma força integrante do trabalho de aprendizagem e os conhecimentos pesquisados e apropriados têm de ser difundidos por todos, através de circuitos de comunicação dos saberes e de apresentação dos produtos culturais para que se possa cumprir o sentido social e ético do trabalho cultural em democracia.

#### **4. AUTO FORMAÇÃO COOPERADA ENTRE PROFESSORES**

Na opinião do professor do nosso estudo os pares de profissão são fundamentais na procura de respostas. A auto formação cooperada entre professores surge como uma estratégia fundamental para melhorar a sua ação educativa. Na sua opinião *“... devíamos fazer mais aquilo que dizemos que é importante para os meninos... que é conversar uns com os outros...”*

É normalmente junto dos seus pares que o professor procura ajuda para os problemas com os quais se debate no desenrolar da sua atividade, *“ ... os meus grandes parceiros nisto são os meus colegas do MEM, dentro e fora da escola”*. Para este docente é igualmente importante procurar ajuda nas leituras na tentativa de encontrar soluções para os problemas que encontra, contudo considera que mais importante que procurar ajuda na teoria, esta deve ser procurada através da partilha e discussão em torno de um problema real *“...Acho importante ler (teoria) mas mais do que isso acho importante partilhar para perceber e sentir aquele ser em especial, até porque não há receitas”*

A este respeito, Correia (2003) considera que a inclusão proporciona a oportunidade aos professores para trabalhar com outros profissionais. Este trabalho de colaboração permite, para além da partilha de estratégias de ensino, uma maior monitorização dos progressos dos alunos, o combate aos problemas de comportamento e o aumento da comunicação com outros profissionais de educação e com os pais. Segundo Salend (1998), os professores

titulares de turma e os de educação especial, que trabalham em colaboração em turmas inclusivas, apresentam níveis de eficiência e de competência maiores do que os que ensinam em classes tradicionais. É igualmente destacado pelo autor o facto de que os professores envolvidos em ambientes inclusivos considerarem que a sua vida profissional e pessoal melhora e que encaram a oportunidade de trabalhar em conjunto com outros profissionais como uma ajuda a quebrar o isolamento em que muitos deles vivem e a desenvolver amizades mais duradouras fora da sala de aula.

*Em Síntese*, o professor considera que se devem partilhar os conhecimentos e constrangimentos entre docentes de modo a que juntos consigam melhorar as suas práticas, obtendo de forma partilha respostas para problemas reais e concretos com os quais se debatem no dia-a-dia nas suas salas de aula, sempre com o objetivo de beneficiar o desenvolvimento dos seus alunos.

##### **5. DIFICULDADES PERCECIONADAS PELO PROFESSOR NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE**

Ao identificar as principais dificuldades que o professor sente ao trabalhar com alunos com NEE, este refere que luta diariamente para os conseguir ajudar. A sua maior dificuldade, o seu maior motivo de luta prende-se com o facto de tentar entendê-los e conseguir ajudá-los.

*“(...) tenho de os procurar compreender para depois o conseguir ajudar (...) a minha maior dificuldade é sempre perceber as lógicas deles, como estão a pensar... e tentar interpretar de maneira a escolher a melhor resposta”.*

Este docente acrescenta que se sente bastante diminuído quando não consegue compreender o modo de funcionamento dos alunos.

*“(...) quando estou com um aluno com NEE, eu sinto que quem tem as maiores dificuldades e as maiores NEE sou eu (...) Sou eu que não o consigo compreender (...) sinto-me diminuído perante eles (...) eu é que tenho que me adaptar e compreender e tentar perceber”.*

Contudo, apesar das dificuldades sentidas o professor não baixa os braços e procura sempre ajudar os seus alunos, quer enquanto alunos, quer como cidadãos. *“(...) Procuo saber como é*

*que os posso ajudar para chegar o mais longe possível para terem essa oportunidade de viver e de terem os mesmo direitos como os outros”.*

O não baixar os braços é assumido como inerente ao seu papel enquanto professor, e ao mesmo tempo um desafio enquanto cidadão, pois *“... é sempre estimulante para nós percebermos estes indivíduos e ajudá-los a não serem marginalizados pela sociedade, porque é a tendência principal”.*

De modo a conseguir ultrapassar estes constrangimentos, o professor procura também a ajuda e colaboração dos pais destes alunos. A ajuda dos pais é, em sua opinião, essencial, pois tal como diz *“ é importante ouvir as receitas dos outros... como a mãe de um menino autista que foi meu aluno. Ela dizia-me muitas vezes coisas que fazia com ele e que resultavam. Isso era importante para mim... ouvir... não tanto para tentar reproduzir, mas sim para perceber que aquela lógica em que ele funcionava... lá está! Para tentar perceber melhor e tentar depois regular melhor a nossa relação e a nossa forma de estar com ele.”*

Trabalhar com estes alunos é para o professor um desafio constante. Se nenhum aluno é igual ao outro, os alunos com NEE são ainda mais diferentes uns dos outros. Cada momento passado com cada aluno com NEE serve, na perspetiva do professor, para o conhecer melhor e tentar perceber o seu modo funcionamento.

*“ (...) quando trabalhamos com estas crianças mais desafiantes temos lidar com as suas lógicas, que às vezes não nos passam pela cabeça (...) muitas vezes com estes alunos só mais tarde, dai ser eu a ter as NEE, é que percebo que a lógica é outra.”*

Este desafio é encarado por este docente como um desafio e forma de crescimento profissional e pessoal, dada a necessidade de procura constante de respostas adequadas para a intervenção com estes alunos, pois *“(...) são meninos que nos desafiam interior e profissionalmente. Meninos que nos desafiam muito”*

*Em Síntese*, o professor encara as dificuldades em trabalhar com os alunos com NEE como um desafio que lhe permite o crescimento pessoal e profissional, dada a necessidade incessante de procura de respostas para as dúvidas e dificuldades com que é confrontado.

## 6. A VOZ DOS ALUNOS

A escola e a sala de aula são para as crianças os espaços socializadores por excelência, pois é aqui que passam a maior parte do seu tempo a trabalhar e a conviver com colegas e professores formando-se enquanto seres sociais.

Para Bénard da Costa e Shea & Bauer, referidos por Ruela (2001), o trabalho em interação num ambiente de cooperação entre pares e a partilha de responsabilidades entre crianças com e sem NEE fazem parte dos aspetos fundamentais da inclusão. Papalia *et al.* (2001) refere que esta interação cooperada e partilhada ao ser positiva, trará progressos no desenvolvimento de competências das crianças com mais dificuldades, quer ao nível pedagógico, quer social, afetivo e até mesmo da autoestima.

O grupo de crianças entrevistado mostrou-se sempre muito recetivo a responder às questões colocadas. As questões referiam-se sobretudo às rotinas de trabalho cooperativo, à organização do trabalho em sala de aula e às suas opiniões e preferências sobre o trabalho em grupo e individual, com a intenção de poder verificar as suas perceções sobre a inclusão e as suas preferências de trabalho em sala de aula.

### 6.1. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA SALA DE AULA

No que respeita à organização do trabalho de sala de aula, os alunos manifestam agrado pelo facto de a sua opinião ser tida em conta, pelo que reforçam que é em grupo que são tomadas as decisões.

*“Fazemos tudo em grupo. Cada um pede a palavra e vamos dando ideias, quem quer” E.*

*“A agenda já tem as horas feitas e se houver alguma coisa para mudar mudamos em grupo.”G.*

#### 6.1.1. MOMENTOS DE TRABALHO PREFERIDOS

Quando questionados sobre os momentos de trabalho que preferem, a maioria refere o TTA e o tempo de projetos. A razão desta preferência está relacionada com o facto de nestes momentos ser privilegiado o trabalho com o outro, o que trás benefícios para o trabalho de todos.

*“Gosto dos projetos e do TTA. Faço projetos em grupo... o último fiz com uma menina mais nova. Ela aprendeu mais coisas que eu ensinei. Sozinhos não aprendíamos tantas coisas.” A.*

*“Gosto de fazer projetos e do TTA porque podemos trabalhar a pares ou com uma ou duas pessoas e essas pessoas, se são mais novas dá para explicar-lhes melhor as coisas individualmente. Aprendo mais quando trabalho a pares, mesmo com os mais novos porque aprendo melhor a explicar.” E.*

A análise dos dados permite igualmente acrescentar que no TTA quando se trabalha individualmente podem ser aplicados conhecimentos adquiridos aquando da realização de trabalhos realizados em grupo.

*“Gosto do TTA porque podemos fazer textos e eu escrevo palavras que já escrevi em grupo” C.*

## **6.2. MODALIDADES DE TRABALHO NA SALA DE AULA**

### **6.2.1. TRABALHO INDIVIDUAL VERSUS TRABALHO A PARES E EM GRUPO**

Quando interrogados sobre se gostam mais de trabalhar em grupos/pares ou individualmente todos manifestam preferência por trabalhar em grupo, referindo que em conjunto aprendem mais do que se estivessem a trabalhar sozinhos.

*“Prefiro trabalhar em grupo, porque aprendo mais coisas... ensinam-me coisas e ajudam-me a ler.” F.*

*“Gosto muito de trabalhar a pares. Gosto de aprender mais com os outros.” D.*

O principal motivo evocado para o facto de aprenderem mais quando estão a trabalhar com outros colegas prende-se com a possibilidade da partilha, discussão e entreaajuda ser realizada sempre que necessário e de forma imediata.

*“Gosto de trabalhar a pares e em grupo. Porque os outros podem ter muitas ideias e assim o trabalho fica melhor. Sozinho não discuto as ideias e posso estar errado e em grupo peço ajuda.” G.*

*“Prefiro trabalhar em grupo porque tenho mais pessoas a dar-me as opiniões delas. Tentamos melhorar porque as minhas ideias podem não ser boas e se tiver alguma coisa errada podem me ajudar dar a resposta certa.” E.*

Apesar de manifestarem preferência por trabalhar em grupo afirmam também que a realização de trabalhos de forma individual é necessária para o sucesso escolar.

*“Não gosto de trabalhar sozinho. Tenho que trabalhar sozinho para aplicar o que aprendi, mas gosto de ter ajuda, mas as vezes tem de ser.” F.*

O facto de ao surgir uma dúvida aquando da realização de atividades individuais e essa não poder ser respondida no imediato é um dos motivos evocados para considerar o trabalho individual menos produtivo e enriquecedor.

*“Sozinha também aprendo, mas acho que aprendo mais em grupo. Sozinha quando não sei uma coisa tenho de por o dedo no ar e depois como há mais pessoas que não sabem tenho de esperar algum tempo. Em grupo pergunto logo! Em grupo sinto-me mais confiante porque se não sei uma coisa posso perguntar.” H.*

A ajuda e o apoio dos colegas são considerados como algo fundamental para aprendizagem na sala de aula, em detrimento do ensino individual.

*“Se trabalhássemos sempre sozinhos não tínhamos a ajuda dos colegas.” E.*

Trabalhar com os colegas mais velhos significa poder aprender mais, pois estes podem mais facilmente responder às suas questões.

*“Gosto de trabalhar com quem sabe mais para aprender mais.” H.*

Estes alunos sabem que ao trabalharem a pares ou em grupo podem ajudar os colegas com mais dificuldades ou podem ser ajudados por colegas com mais capacidades, e sabem também que sempre que apoiam um colega também estão a aprender.

*“Gosto de trabalhar com os colegas mais velhos porque sabem mais coisas. Também trabalho com os mais novos e é importante ajudá-los. Costumo ajudá-los a responder a coisas que eles queiram saber.” A.*

### 6.2.2. TRABALHO COLETIVO

É importante referir que são igualmente realizadas sessões de trabalho coletivo dirigidas aos diferentes níveis de escolaridade, contudo estes não excluem os alunos que não pertençam a esse nível de ensino. Se um determinado aluno se sente capaz de acompanhar os seus colegas poderá fazê-lo.

*“Temos os momentos coletivos e costume ouvir e participar nos momentos de quarto ano.” G.*

### 6.3. ALUNOS SEM PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM *VERSUS* ALUNOS COM NEE

Quando questionados se existiam alunos postos de parte aquando da realização de atividades a pares ou em grupo as respostas dadas pelos alunos confirmam os dados recolhidos através do testemunho do professor sobre utilização desta metodologia de trabalho como promotora da inclusão.

*“Todos trabalhamos com todos... ninguém é posto à parte.” E.*

*“Acho que toda a gente gosta de trabalhar com todos, eu gosto” H.*

Quando questionados sobre os colegas com quem preferem trabalhar e se tinham o hábito de trabalhar com aqueles que têm mais dificuldades, os alunos são de opinião que gostam de trabalhar com todos, mas ressalvam que é importante trabalharem com os alunos mais novos e com os que têm mais dificuldades.

Na análise das suas narrativas foi possível observar que raramente referem a existência colegas com mais dificuldades, por norma falam em trabalhar com os meninos mais novos ou mais velhos quando indicam o trabalho de um aluno mais capaz com outro com mais dificuldades, sendo que por norma os mais novos são os que apresentam mais dificuldades, contudo sabem que não são só os mais novos que têm dificuldades.

*“Ajudo mais os que tem mais dificuldades porque acho que é importante para eles aprenderem. Ensino sobre a escola e sobre a questão psicológica ... o F faz muitos disparates e eu o D não o largamos até ele se portar bem.” H.*

*“Costumo trabalhar com os mais novos. É importante ajudar mais. É importante para eles trabalharem com mais velhos. Os que têm mais dificuldades também.” B.*

No geral podemos afirmar que todos os alunos trabalham com todos os seus colegas de sala de aula, tenham ou não dificuldades, sejam mais novos ou mais velhos.

#### **6.4. METODOLOGIAS DE TRABALHO PRIVILEGIADAS PELO PROFESSOR**

No que respeita à metodologia de trabalho, estes alunos sabem que a escola que frequentam funciona de maneira diferente da generalidade das escolas e reforçam o facto de nesta escola se trabalhar em cooperação e tal ser essencial para a aprendizagem de todos.

*“Já andei noutra e trabalhava-se mais sozinho, gosto mais desta. É importante trabalhar em grupo” A.*

*“Já estive numa completamente diferente... fichas a toda a hora... trabalhávamos sozinhos... prefiro em grupo.” B.*

#### **6.5. RELAÇÃO COM OS COLEGAS**

Para as crianças com NEE, mais do que aprender conteúdos académicos é fundamental a relação estabelecida com os seus pares. A interação com os seus pares ajuda-os a viver em sociedade, a cumprir regras, a saber respeitar o outro, em suma, a formar-se enquanto indivíduo pertencente a um grupo que é a escola.

*“... falamos e discutimos os problemas e atitudes em conselho... falamos das coisas que não se devem fazer e pedimos para mudarem de atitude para aprenderem a comportar-se numa sala de aula.” G*

##### **6.5.1. A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE**

O facto de este grupo ser composto por crianças com diferentes idades, vários níveis de desenvolvimento e ainda níveis diferenciados de abordagem do currículo permite esbater as diferenças individuais, pelo que a inclusão de alunos com NEE ocorre de forma natural, uma vez que faz parte da rotina que os alunos trabalhem uns com os outros independentemente das suas capacidades, da idade ou do ano de escolaridade.

*“O F tem mais dificuldades... Gosto de trabalhar com ele porque tem imensas ideias e escrevemos os dois ... quando fazemos textos eu posso ajudá-lo a escrever palavras que ainda não aprendeu porque só está no 2ºano...” G*

Em jeito de conclusão, é essencial que a inclusão não ocorra só em termos físicos, mas em termos humanos, onde a escola, os professores e em especial os pares estejam preparados para incluir o aluno com mais dificuldades. Após a análise destas entrevistas é notório a falta de referência a “etiquetas” pré-estabelecidas.

É evidente a preferência manifesta pelos alunos entrevistados por momentos de trabalho em interação como o outro, não sendo assumido nesta sala de aula um modelo competitivo, mas sim um modelo cooperativo promotor do desenvolvimento de todos e acima de tudo impulsionador da inclusão de alunos com NEE.

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste último capítulo retomam-se as questões iniciais da investigação e discutem-se as conclusões da mesma. É assim nosso propósito compreender até que ponto as práticas de cooperação se revelam facilitadoras da inclusão e do sucesso escolar dos alunos com NEE, quer na perspectiva do docente, quer na perspectiva dos alunos estudados.

### **7.1. O PEE COMO FACILITADOR DO SUCESSO DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE**

No Projeto Educativo da escola é dado realce à necessidade da participação social dos alunos, sendo que estes devem assumir uma voz socialmente participativa na gestão da sua sala de aula.

Os princípios educativos da escola centram-se numa escola para todos, tendo por base o respeito pela diferença, os percursos individuais, as suas diferentes necessidades, desejos e expectativas e a igualdade de oportunidades de sucesso. É instituído um clima de tolerância e responsabilização de educação para a cidadania, tendo em conta a dimensão pessoal, cultural e social de todos os alunos.

Nesta escola pretende-se desenvolver aprendizagens que possibilitem que os alunos se apropriem de ferramentas para a vida em sociedade para que possam obter sucesso nas tarefas e atividades em que se envolvem, planeando e estruturando o pensamento e dever cívico através da sua autonomia, criatividade e dever democrático.

Ao assumir que os alunos são uma peça fundamental na escola, com direito com à palavra sobre o seu percurso escolar, ao ser assumida uma educação democrática com respeito pelas características de cada um, assume-se uma escola para todos trabalhando-se para a inclusão.

O professor indica que na sua escola a inclusão é uma realidade, pois o projeto que é desenvolvido privilegia a equidade entre todos os alunos ao ser baseado em procedimentos democráticos geridos pelo professor e os alunos.

As escolas, tal como esta, ao trabalharem para a inclusão devem ser capazes de promover a participação de todos os alunos atendendo sempre aos interesses e especificidades de cada um para que se desenvolva um clima afetivo capaz de tolerar as diferenças e permitir a inclusão, de modo a construir-se uma sociedade mais justa e inclusiva.

## **7.2. ASPETOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR QUE SE CONFIGURAM FACILITADORES DO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE**

O professor tem o dever de atender às características individuais de cada aluno e assumir as suas diferenças, organizando a sua sala de aula e os instrumentos que dispõe, de modo a que os alunos aprendam a trabalhar de forma cooperada e democrática que permita e desenvolva a interação entre os alunos.

Ensinar é, neste sentido, aproximar os alunos de instrumentos mais adequados, de processos, de saberes, de os ajudar a organizarem-se com eles. O professor não tem de dirigir, no sentido pleno. Tem de orientar, cooperar, não deixar fragilizar o aluno, não o deixar cair, não o penalizar. No fundo tem de o ajudar a vencer o esforço e as dificuldades da aprendizagem. O professor deve ajudar os alunos a garantir essa conquista oferecendo-se como mediador esclarecido de modo a orientar o currículo dos seus alunos. (Niza, 2006)

Para que todos os alunos tenham uma aprendizagem com sucesso, torna-se necessário ultrapassar a organização curricular uniforme e organizar o trabalho com mais eficácia, de forma mais democrática, cooperativa e autónoma.

As atividades curriculares de Diferenciação Pedagógica surgem como resposta para atender à variedade de capacidades e fragilidades de uma turma. O desenvolvimento destas atividades permitem potenciar a diversidade em vez de se trabalhar no sentido de heterogeneizar os conhecimentos e capacidades dos alunos de uma turma. Para os Professores do Modelo Pedagógico do MEM os seus alunos não necessitam de trabalhar as mesmas coisas, ao mesmo tempo, segundo o mesmo ritmo e da mesma forma.

Retomam-se de seguida as quatro atividades curriculares de diferenciação pedagógica, nas quais assenta o modelo de trabalho do MEM que se configuram facilitadoras da Inclusão de alunos com NEE e pelas quais o professor do estudo desenvolve a sua ação educativa.

**a) Organização e gestão cooperada em CCE.**

A semana começa pela planificação semanal realizada por todos e o dia termina com um balanço diário de modo a regular o trabalho desenvolvido. O CCE, através da reflexão cooperada para clarificação ética dos conflitos que surjam entre os alunos possibilita identificar as fontes de conflito; Explicitar as intenções dos atos; Detetar as consequências; O experimentar colocar-se na perspetiva do outro e decidir em conselho o melhor modo de remediar, recuperar, reconstruir, compensar e construir normas de convivência social, realizando-se a reflexão e avaliação do processo de socialização, permitindo a inclusão dos alunos com NEE junto dos seus pares.

Niza (1998, pag.89) refere-se ao CCE como o local onde "a turma, colegialmente, planeia, acompanha, regula, analisa, orienta e gere as aprendizagens. (...) se desenvolvem social e moralmente os alunos. (...) constroem-se, em suma, por aproximações sucessivas, a consciência e as estratégias para que cada um dos alunos, com o apoio do professor e dos seus pares, possa chegar aos objetivos comuns de aprendizagem."

Este professor promove a participação de todos de todos os alunos, sendo o CCE considerado como um momento de trabalho de planeamento cooperado e regulador do desenvolvimento sociomoral dos alunos através da interlocução aberta e construtiva. O CCE surge assim como um instrumento essencial para a promoção da igualdade de oportunidades e consequentemente a promoção da inclusão de alunos com NEE.

**b) Trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos**

A interação social é essencial ao desenvolvimento individual da criança, porque a sua aprendizagem e crescimento ocorrem num determinado ambiente social onde o grupo cultural a que pertence lhe fornece pistas e formas de perceber e organizar o seu quotidiano real.

Este posicionamento epistemológico do MEM aproxima-se da perspectiva sociocultural de Vygotsky e da aprendizagem pela descoberta de Bruner, pois só numa prática pedagógica partilhada e democrática, onde os alunos realizam um trabalho livre e criador a partir de problemas que se levantam, de expectativas que se criam, de hipóteses que se formam e se verificam, num ambiente de partilha e entreajuda pode acontecer o sucesso de todos. (Niza, 1996)

Este professor, ao promover uma aprendizagem por descoberta, orientada através de uma metodologia ativa e investigadora, aliada ao trabalho em cooperação, permite que as aprendizagens sejam construídas em conjunto pelos alunos, partindo dos seus interesses e daquilo eles já sabem.

No tempo de trabalho de projetos todos os alunos, independentemente dos seus conhecimentos e das suas características, juntam-se trabalham em torno de um objetivo comum, a construção do conhecimento.

### **c) Circuitos de comunicação para difusão e partilha dos produtos culturais**

De acordo com a perspectiva de que todo saber tem um valor social e é socialmente construído através da cooperação entre alunos, este tem de ser partilhado para os restantes elementos da turma, de modo a completar o sentido social e ético do trabalho cultural em democracia.

A importância das aprendizagens realizadas estende-se a todo o grupo quando os alunos transmitem os processos vividos através de pequenas comunicações. Da intervenção individual ou em pequeno grupo, para a comunicação em grande grupo é dado reforço ao princípio todos aprendem e todos ensinam.

### **d) Trabalho curricular participado pela turma**

Ao promover-se uma maior gestão cooperativa da sala de aula possibilita-se a realização de experiências positivas pois cria-se um clima de aula estimulante numa perspectiva de desenvolvimento de autonomia, da responsabilidade e da iniciativa. (Sanches, 2001).

O professor, ao incluir os alunos na construção do seu currículo, atendendo-se à diversidade e às especificidades de cada um, possibilita a realização de aprendizagens significativas e adequadas às características de todos, sem excluir ninguém por não conseguir acompanhar as aprendizagens dos restantes elementos do grupo.

#### **e) Trabalho autónomo na aula e acompanhamento individual**

A ação educativa promovida por este professor baseia-se numa pedagogia centrada no aluno, ao invés da atividade, sendo o TTA um dos momentos que mais permite o desenvolvimento de aprendizagens em cooperação.

Neste momento de trabalho, enquanto os alunos estão a desenvolver as tarefas que estão assinaladas no PIT, o professor ou outros colegas dispõem de tempo para apoiar os alunos que revelam dificuldades nalguma área do currículo. Este apoio é decidido no CCE e é assinalado na planificação semanal e no próprio PIT do aluno.

O professor, ao possibilitar que sejam os alunos a ajudarem-se uns aos outros, está a promover a interação e a cooperação entre os alunos criando situações de aprendizagem cooperativa promotoras da inclusão dos alunos com NEE.

### **7.3. PERSPETIVAS DOS ALUNOS FACE À INCLUSÃO DE COLEGAS COM NEE NA SALA DE AULA**

No sentido de caracterizar a opinião dos alunos sobre a inclusão dos colegas com NEE na sala de aula é de referir que os alunos manifestam um grande apreço por momentos de trabalho em interação como o outro, independentemente de terem ou não NEE.

Este grupo é composto por crianças com diferentes idades, vários níveis de ensino e currículos diferenciados, o que permite a constituição de grupos, ou pares de trabalho com as características defendidas por Bessa e Fontaine (2002) quando referem que a utilização dos pares como recurso fundamental do trabalho pedagógico se compreende em três formas distintas. Poderão formar-se pequenos grupos de três ou quatro indivíduos com diferentes

níveis de competências; díades constituídas por indivíduos com níveis de competências diferentes, cabendo ao mais competente o desempenho do papel de tutor; e a colaboração entre pares agrupando os indivíduos em díades constituídas pelo mesmo nível de competência.

O facto de esta turma ser composta por alunos de diferentes anos de escolaridade possibilita uma maior interajuda e cooperação entre os alunos, sendo que a maioria dos alunos refere a importância de trabalharem com colegas de idades, e consequentemente com conhecimentos diferentes. Trabalhar com um par mais capaz é para estes alunos uma forma de aprender mais, sendo igualmente referido por alguns alunos que quando trabalham com colegas com menos capacidades também aprenderem ao ajuda-los.

A cooperação e a entreaajuda presentes num trabalho de tutoria permitem que a construção das aprendizagens seja mais significativa para todos os alunos. (Vygotsky, 1962, 1978, 1985, citado por Sanches, 2005)

A aprendizagem realizada com os pares é indispensável numa escola inclusiva, em que todos os alunos podem aprender com todos, indo o mais longe possível nesse percurso, utilizando os instrumentos que têm, os seus perfis de aprendizagem e os seus pontos fortes (Sanches, 2005).

Os alunos entrevistados são favoráveis à inclusão de alunos com NEE na sua sala de aula, pois não consideram que os alunos com maiores dificuldades sejam obstáculos à aprendizagem dos restantes alunos. Os alunos com NEE são vistos como alunos que precisam de mais ajuda e que esta pode ser dada pelo professor mas também por eles próprios através da realização de atividades de trabalho em cooperação.

Em síntese, e retomando agora o objetivo geral do estudo, *“compreender e descrever quais as práticas de cooperação utilizadas pelo docente que se revelam facilitadoras da inclusão de alunos com Necessidade Educativas Especiais”*, a análise dos dados permite considerar que as práticas do professor em estudo atrás descritas valorizam e potenciam a aprendizagem dos

alunos em situação de grupo, num ambiente de solidariedade, de colaboração, de interajuda e de responsabilização, contribuindo desta forma para a inclusão de alunos com NEE.

É num ambiente de convivência democrática, centrado na diferenciação pedagógica, onde se assume o trabalho em interação com o outro como essencial para o desenvolvimento da aprendizagem, onde os alunos participam na gestão da sala de aula, trabalham de forma diferenciada, partilham e discutem os seus problemas e conflitos e comunicam aos outros as suas produções, que é possível desenvolver uma ação educativa promotora da inclusão ao serem desenvolvidas competências pessoais e sociais que tornam os alunos mais compreensivos, críticos, tolerantes e democráticos.

O modelo pedagógico desenvolvido por este professor opõem-se à exclusão de alunos, orientando-se segundo uma escola inclusiva com capacidade para se adaptar à diversidade curricular dos seus alunos.

## 8. LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Esta investigação apresenta algumas limitações ao nível do processo e da metodologia com impacto nas suas conclusões, inerentes à própria natureza do estudo e ao número reduzido de participantes. Do mesmo modo a pouca experiência do investigador neste tipo de estudos pode ter condicionado a capacidade de obtenção de dados relevantes relativamente aos objetivos do estudo.

O estudo baseou-se na caracterização das práticas de um professor e nas opiniões de um grupo de alunos da turma deste professor. Neste âmbito os resultados obtidos, apesar de válidos, não poderão ser alvo de generalização.

Considera-se importante o aprofundamento do estudo desta temática, visando contribuir para uma melhor prática profissional daqueles que lidam diariamente com alunos com NEE de modo a promover uma intervenção mais adequada. Deste modo poderemos contribuir para um maior conhecimento sobre esta temática que nos poderá ser útil no sentido de se equacionarem formas de resposta mais eficazes para a promoção da inclusão e da qualidade do sistema educativo.

Como recomendação para futuros estudos sugere-se ainda que seja alargado o número de intervenientes do estudo, quer o número de professores com práticas similares, quer o número de alunos. Será igualmente recomendável que estes professores sejam recrutados de diferentes contextos de trabalho para que daí possam surgir dados que melhor permitam caracterizar as práticas cooperativas promotoras da inclusão de alunos com NEE.

Este trabalho é apenas um modesto contributo para abordar um tema que requer um maior aprofundamento, principalmente nesta época em que as transformações na escola estão a conduzir-nos para a obtenção de resultados estatísticos positivos em detrimento do acompanhamento dos progressos daqueles que têm mais dificuldades.

## 9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa

Ainscow, M. (1995), *Education for all: making it happen*. Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial, Birmingham, Inglaterra

Ainscow, M. (1998), *Necessidades Especiais na Sala da Aula um Guia para a Formação de Professores*: Instituto de Inovação Educacional

Ainscow, M., Porter, G. & Wang, M. (1997), *Caminhos para as escolas inclusivas*: Instituto de Inovação Educacional

Ainscow, M. (2000), *Índice de Inclusão: Desenvolvimento da aprendizagem e a participação nas escolas*. Center for Studies on Inclusive Education

Amaral, I. e Ladeira, F. (1999), *Alunos com multideficiência nas escolas do ensino regular*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica

Arends, R (1995), *Aprender a Ensinar*. McGraw-Hill

Ausubel, D.P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers. 210 p

Azinhira, A (2011), *Aprendizagem cooperativa como estratégia de inclusão no 1º Ciclo*; Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Bardin, L. (2008), *Análise de Conteúdo*, Edições 70.

Barreto, A. (2009), *Os pares e a inclusão da criança diferente na escola do primeiro ciclo*, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Batista, M.; Enumo.F (2004), Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros; *Estudos de Psicologia 2004, n°9, pp.101-111*

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994), *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto Editora

Bénard da Costa, A. M. (1999). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. In Conselho Nacional de Educação (ed.) *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp.25-36). Lisboa: Ministério da Educação.

Bessa, N.; Fontaine, A. M. (2002). *Cooperar para aprender: uma introdução a aprendizagem cooperativa*. ed. 1. Porto: ASA

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: University Press

Carmo, H.; Ferreira, M. (2008), *Metodologia da Investigação – 2ª Edição*. Lisboa: Universidade Aberta

Coll, C; Marchesi, A.; Palacios, J. et all (2010). *Desenvolvimento psicológico e educação. Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Volume 3. Artmed

Correia, L. M. (1991), *Dificuldades de aprendizagem: Contributos para a clarificação e unificação de conceitos*. Porto: APPORT

Correia, L. M. (1997), *Colaboração: Um Pressuposto para o Êxito da Inclusão*, *Jornal o Docente*. Edição Especial, pp-9-11

Correia, L. M. (1999), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes Regulares*: Porto Editora

Correia, L. M. (2001), Editorial. *Inclusão*, n°2, pp. 5-9

Correia, L. M. (2003), *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores*: Porto Editora

Costa, A., (2006), *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal, fundamentos e sugestões*, disponível em: <http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm/ei.pdf>

Creswell, J. W. (1994), *Research design: Qualitative & Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage publications

Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process*, Sage.

Fernandes, E. (1997) *O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula*, *Análise Psicológica*, 4 (XV): pp.563-572

Ferreira, M. S. (2007), *Educação Regular, Educação especial – Uma história de Separação*: Edições Afrontamento

Fontes, A., Freixo O. (2004), *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*, Livros Horizonte.

Fontana, A. e Frey, J. (1994). *Interviewing. The art of science*. In Norman Dezin e Yvonna Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.

Freitas, L.V.; Freitas C.V.(2003), *Aprendizagem cooperativa*, Edições ASA

Guba, E. G. & Y. S. Lincoln. (1988), *Do inquiry paradigms imply inquiry methodologies?* In D. M. Fetterman. (ed.) *Qualitative approaches to evaluation in education: the silent scientific revolution*. London: Praeger.

Guba, E. G. (1990), *The Alternative Paradigm Dialog*. In: Guba, E. G. (Ed.). *The Paradigm Dialog*. Newbury Park, CA: Sage (pp.17-30)

González, F. (2002), *O Movimento da Escola Moderna – Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*: Porto Editora

Grave-Resendes, I.; Soares, J. (2003) *Diferenciação Pedagógica*: Universidade Aberta

LeCompte, M. D. (1990), *Emergent Paradigms – How New? How Necessary?* In Egon G. GUBA (ed.) *The Paradigm Dialogue*. California: Newbury Park, Sage Publications Inc.

Lima, Luzia, (2005), *Apertem os cintos: a direção (as) sumiu! Os desafios da gestão nas escolas inclusivas* "In Rodrigues, D; Krebs, R; Freitas, S. N (org) "Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais", Editora da Universidade Federal de Santa Maria.

Lopes, J. & Silva, H. S. (2009), *A aprendizagem cooperativa na sala de aula*: Lidel.

Merriam, S., (1998), *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass

Niza, S. (1996), *Necessidades especiais de educação: Da exclusão à inclusão na escola comum*. Inovação, 9, pp. 139- 149

Niza (1998), *A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Básico*: Revista Inovação, n.º 1, pp. 77-98

Niza, S. (2000), *A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem*, in: Estrela, A. e Ferreira, J. Eds. *Actas do IX Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE /AIP ELF*. Lisboa. Universidade de Lisboa.

Niza (2005), *A educação vista como uma estrutura democrática participada*: Revista a Página , n.º142

Niza (2006), *Que Rumos para a Educação?*, Revista Educação, Temas e Problemas , n.º 1

Niza, S. (2007). *As Práticas Pedagógicas contra a exclusão escolar no Movimento da Escola*

Moderna. Escola Moderna, 30 (5), 38-44.

Papalia, et al, (2001), *O Mundo da Criança*, McGraw-Hill, 8ª edição.

Perrenoud, P. (2002), *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Perrenaud, P. (2007). *Pedagogia Diferenciada. Das intenções à ação*. São Paulo: Artmed

Perrenoud, P. (2010), *Não existe inclusão eficaz sem diferenciação pedagógica dentro das turmas regulares*. Revista *Educação Inclusiva*, Suplemento, Vol. 1, nº 1, pp. 15-18

Quivy,R. e Campenhoudt. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 3ª edição. Lisboa. Gradiva.

Rebello, J. (2008), *Deficiência, Castigo Divino: Repercussões Educativas*. In A. Matos, et al. (Eds), *A Maldade Humana: Fatalidade ou Educação?* Coimbra: Edições Almedina

Resendes, L.; Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Rodrigues, D.; Krebs, R.; Freitas, S. (2005), *Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais*: Editora: UFSM

Roldão, M.C (1999), *Os professores e a gestão do currículo – Perspectivas e práticas em análise*. Porto Editora.

Romero (2011), *El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo*, Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Vol.5, nº2, pp133-149

Ross, P. (2009), *Aprendizagem cooperativa enquanto estratégia de aprendizagem para todos os alunos*, Setor de Educação da UFPR, DTFE, Secretaria Municipal da Educação de Fazenda Rio Grande, acedido em: <http://www.proec.ufpr.br/enec/download/pdf/3ENEC/educacao>

Rossmann, G. B., & Wilson, B.L. (1985), *Numbers and words: combining quantitative and qualitative methods in a single large-scale evaluation study*. Evaluation Review.

Ruela, A. (2001), *O aluno Surdo na Escola Regular: A importância do contexto familiar e escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Salend, S. (1998). *Effective mainstreaming creative inclusive classrooms*. Englewood Cliffs: Prentice Hall

Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*. Porto Editora

Sanches, I. (2005), *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva*, Revista Lusófona de Educação, 5, pp.127-142

Sanches e Teodoro (2006), *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*, Revista Lusófona de Educação, nº 8, pp.63-83

Serralha, F. (2009), *Caracterização do Movimento da Escola Moderna*, Escola Moderna, 35, 5-50

Silva, M. (2009), *Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas*; Revista Lusófona de Educação, 2009,13, 135-153

Solé, I. (2001), *Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem*. In C. Coll , &A

Soucacou, E .(2007), *Inclusive classroom profile*: acedido em:  
[http://inclusioninstitute.fpg.unc.edu/sites/default/files/Soukakou\\_ICP-handout.pdf](http://inclusioninstitute.fpg.unc.edu/sites/default/files/Soukakou_ICP-handout.pdf)

Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.

UNESCO (1994), *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*: Instituto de Inovação Educacional

Tonucci, F. (1986), *A los três anos se investiga*. Barcelona: Hogar Del Libro.

Vasconcelos, T. (1998), *Encontrar as formas de ajuda necessária/ o conceito de Scaffolding*, in Revista Inovação, Dossier Branco, Vol 12, n.º2, p.7-24

Vigotsky, L., S. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement à l'âge scolaire. In B. Schneuwly & J. P. Bronckart (eds.). *Vigotsky aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé

Zabala, A. (1998), *A prática educativa*. Porto Alegre: Artmed

Zabala, A. (2001). Os pontos de vista didáticos. In C. Coll, & A. Zabala (Eds.), *O construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica*. (pp. 150-195). Porto Editora

### **Legislação**

Decreto-lei nº3/2008 de 7 de janeiro.

## **ANEXOS**

**ANEXO N.º 1**

**DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO DOS PARTICIPANTES NO ESTUDO**

**Investigação a desenvolver na Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação - Especialização em Educação Especial, Domínio Cognição e Multideficiência**

**Autor: Hugo Gomes**

O presente trabalho de investigação, intitulado “*A APRENDIZAGEM COOPERATIVA COMO FERRAMENTA PARA A INCLUSÃO*” insere-se num estudo que decorre no âmbito do Mestrado realizado na Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação - Especialização em Educação Especial, e cuja finalidade é a de compreender e descrever quais as práticas de cooperação utilizadas pelo docente que se revelam facilitadoras da inclusão de alunos com Necessidade Educativas Especiais (NEE).

Para o efeito, será necessário considerar como participantes neste estudo, 1 professor e oito alunos de uma escola de 1º Ciclo do Ensino Básico cujas práticas sejam consentâneas com a metodologia utilizada pelos Movimento a Escola Moderna.

Os resultados da investigação, orientada pela Professora Doutora Conceição Figueira Santos Pereira, serão apresentados na ESELx no final de 2013.

Este estudo não lhe trará nenhuma despesa ou risco. As informações serão recolhidas através da realização de uma entrevista presencial, com gravação áudio, para melhor captar e compreender os factos narrados.

Todas as informações serão confidenciais e codificadas.

A sua participação é voluntária e pode retirar-se em qualquer altura, sem qualquer consequência para si.

Ouidas as explicações acima referidas, declaro aceitar participar nesta investigação.

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## ANEXO 2 - GUIÃO DE ENTREVISTA AO PROFESSOR

## GUIÃO DE ENTREVISTA A PROFESSOR TITULAR DE TURMA

## TEMA - O TRABALHO COOPERATIVO COMO FERRAMENTA PARA A INCLUSÃO

## Objetivos gerais

- Aprofundar o conhecimento da turma em estudo.
- Recolher dados e opinião sobre as estratégias de ensino/ aprendizagem cooperativa – Modelo de trabalho do MEM.
- Conhecer as estratégias de trabalho cooperativo utilizadas que fomentem a inclusão
- Aferir dificuldades/constrangimentos face à inclusão

| Designação dos Blocos  | Objetivos específicos   | Perguntas   | Observações /NOTAS  |
|--|---|---|---|
| <b>A</b><br><br><b>Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitima a entrevista, tornando-a necessária;</li> <li>- oportuna; pertinente</li> <li>- Motivar o entrevistado</li> <li>- Garantir a confidencialidade</li> </ul> | <p>Tópicos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação da entrevista</li> <li>- Justificação da entrevista</li> <li>- Natureza do trabalho</li> <li>- Curso de Mestrado em NEE</li> <li>- Colaboração útil e imprescindível</li> <li>- Confidencialidade dos dados</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar o modelo de entrevista semi-dirigida</li> <li>- Usar linguagem apelativa à entrevistada</li> <li>- Pedir para gravar a entrevista</li> <li>- Tratar os dados da entrevista com cordialidade de modo a criar empatia</li> <li>- Esclarecer todas as dúvidas colocadas pelo entrevistado</li> </ul> |
| <b>D</b><br><br><b>Atitudes e valores face à inclusão</b>                    | <p>Saber a perceção do entrevistado acerca da inclusão</p> <p>Perceber quais são as opiniões dos professores</p>  | <p>O que entende por inclusão?</p> <p>Qual é a sua opinião quanto à inclusão de alunos com NEE nas classes regulares?</p> <p>Que fatores podem influenciar, de facto, a inclusão de um aluno com NEE?</p>   | <p>Inclusão VS Integração</p> <p>Essencial Para a Inclusão!!</p>  |

|          |   |  |  |
|----------|---|--|--|
|          | relativamente à prática inclusiva na escola   | <p>Como vê à inclusão de alunos com NEE nas salas de aula regulares?</p> <p>Em que moldes considera que a escola pode contribuir para uma sociedade mais inclusiva?</p>  | <p>Experiências...prática pessoal e visão dos outros</p> <p>Papel da Escola/Professor → construção da sociedade</p>  |
| <b>E</b> | <p><b>Implicações da inclusão de alunos com NEE na sua prática pedagógica</b></p> <p>Conhecer o modo como os professores incluem os seus alunos com NEE</p> | <p>Como é organizado o trabalho para os alunos com NEE? De forma diferente dos outros?</p> <p>Quais são as maiores preocupações na gestão do currículo para os Alunos com NEE?</p> <p>Qual é a sua visão sobre as relações pessoais entre alunos com e sem NEE</p>   | <p>Diferenciação pedagógica!!</p> <p>Adequações curriculares (tempo/espço/conteúdo)</p> <p>Proximidade/distância/ amizade/ respeito</p>  |
| <b>C</b> | <p><b>Trabalho cooperativo</b></p> <p>Recolher informações sobre o modelo de organização do trabalho em sala de aula sob o olhar da inclusão</p>            | <p>Que importância atribui ao desenvolvimento do trabalho cooperativo em sala de aula?</p> <p>Que rotinas de trabalho cooperativo considera que sejam mais favoráveis à inclusão ?</p> <p>Como agem os alunos os alunos nestas rotinas?</p> <p>Qual a importância de uma Intervenção participada para o desenvolvimento da inclusão?</p> | <p>“ZDP” / heterogeneidade do grupo</p> <p>Igualdade entre pares</p> <p>organização do trabalho/ distribuição de tarefas – entre ajuda</p> <p>A Visão do par perante a “diferença”</p> |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| <p><b>F</b></p> <p><b>Estratégias utilizadas</b></p>      | <p>Obter dados sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Metodologias de inclusão.</li> <li>-Estratégias de trabalho inclusivo /cooperativo</li> <li>-Identificar as estratégias utilizadas.</li> </ul> | <p>Como organiza o trabalho desenvolvido em sala de aula, nomeadamente:</p> <p>Rotinas; atividades; planeamento; avaliação</p> <p>E o aluno com NEE beneficia de todas essas estratégias?</p> <p>Baseada na sua experiência com o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna indique de que forma é que cada um dos seguintes momentos/práticas fomenta a inclusão e permite a diferenciação pedagógica.</p> <p>Planificação/avaliação cooperada do trabalho</p> <p>Tempo de Estudo autónomo</p> <p>Trabalho por projetos</p> <p>Conselho de turma</p> <p>Quais as maiores preocupações na gestão do currículo dos alunos com NEE?</p> | <p>Sintaxe do MEM</p> <p>AGENDA tipo / Dia-dia</p> <p>Tarefas/ PIT</p>                                       |
| <p><b>E.</b></p> <p><b>Dificuldades percecionadas</b></p> | <p>Aferir dificuldades/constrangimentos face à inclusão</p>  | <p>Quais são as suas principais dificuldades ao trabalhar com estes alunos?</p> <p>Que apoio, externo ou interno à escola, tem para trabalhar especificamente com estes alunos?</p> <p>Quais os principais problemas sentidos diariamente no que respeita à aceitação do outro (inclusão)</p>  | <p>Agora e no início</p> <p>Grupos cooperativos – partilha de experiências</p> <p>Aceitação da diferença</p> |

## ANEXO 3 – PROTOCOLO DE ENTREVISTA AO PROFESSOR

### PROTOCOLO DE ENTREVISTA A PROFESSOR TITULAR DE TURMA

#### TEMA - O TRABALHO COOPERATIVO COMO FERRAMENTA PARA A INCLUSÃO

#### **Apresentação da entrevista**

- Justificação da entrevista
- Natureza do trabalho
- Colaboração útil e imprescindível
- Confidencialidade dos dados ∞

O que entende por inclusão?

Posso vir com a teoria?...bem... é melhor não, até por que acho que as teorias são boas, são importantes mas o que interessa mesmo é o que agente sente e como agente trabalha e como se faz... Podemos ter muitos conhecimentos e depois não fazer nada.

Relativamente à inclusão. O que eu acho... e quando ouço a palavra inclusão não me restrinjo só aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), restrinjo-me a toda a gente. Eu acho que as pessoas, e as crianças em particular, têm o direito de ter os direitos todos que as pessoas têm. Têm o direito de estar umas com as outras, têm o direito de ser felizes, têm o direito de fazer coisas, de poder fazer coisas, de ter o acesso a coisas e portanto a questão da inclusão é trabalhar nesse direito, que ao mesmo tempo obriga a uma questão de grande respeito por eles e grande respeito pelo fato de eu estar responsável por eles, e cada vez mais porque eles passam muito tempo na escola e nós temos uma responsabilidade muito grande porque passamos quase mais tempo com as crianças do que os próprios pais. Portanto trabalhar no sentido desse direito, desse respeito, é transmitir esse poder de participar na sua vida, nomeadamente na escola... para mim a inclusão é isso... é sabermos que somos todos diferentes (nem sequer somos todos diferentes todos iguais, somos todos diferentes) e cada um tem um contributo a dar nesse direito que tem e temos que respeitar isso e temos que desenvolver isso e temos que educar, porque somos educadores ... no sentido que cada um consiga o melhor que pode, o melhor que é capaz para depois se integrar no mundo que muitas vezes lhes corta esse direito. É difícil porque nós vivemos num mundo que não pensa assim. A declaração de Salamanca é de noventa e quatro, toda a gente a assinou e ninguém a cumpre. Nem na altura a legislação estava muito em consonância com a

---

∞ Todos os nomes apresentados na transcrição desta entrevista são fictícios

declaração. Não percebo como é que se assina uma declaração e não se mudam as leis, já nem falo das práticas, falo das leis, porque agente vê as leis e não têm nada a ver... mas pronto!

**Qual é a sua opinião quanto à inclusão de alunos com NEE nas classes regulares?**

Acho que devem e só podem estar incluídos nas turmas regulares. Porque nós aprendemos uns com os outros e se os vamos pôr entre iguais às tantas não saem daí e é uns com os outros, e com as nossas diferenças, que nós vamos aprendendo. Eles com os outros e os outros com eles. Embora esse chavão de NEE seja uma palavra de que eu não gosto muito. Acho que somos todos especiais, parece que o ensino especial é só para uns, é como aquela questão da discriminação positiva, é tudo um bocadinho relativo. Essas crianças têm particularidades que tornam determinadas zonas do seu viver mais difíceis. Ou por questões de cognição, com dificuldade em perceber o currículo ou o mundo à sua volta, ou por questões de socialização. Têm maneiras particulares de pensar, de agir e estar inseridas num sistema normal é importante, mas o sistema não poderia nem deverá esquecer que essas crianças, muitas delas, nem sequer conseguem atingir determinados patamares e portanto a escola formatada igual para todos não deveria existir para ninguém, quanto mais para essas crianças. Acho que devíamos ser livres de poder escolher os nossos caminhos de aprendizagem, potenciando as nossas capacidades independentemente de termos o carimbo A, B ou C ou não termos nenhum. Aliás, esses são os piores, os que não têm carimbo nenhum e lá por dentro é uma confusão.

**Que fatores podem influenciar, de facto, a inclusão de um aluno com NEE?**

É importante para eles estarem numa turma que trabalhe, e organize o seu trabalho, de modo a permitir a diferenciação. Mais uma vez reforço que é importante para essas crianças, assim como para as outras, mas para essas crianças é importante que eles estejam numa turma em que possam participar em dinâmicas com os outros, em que tenham tempos de trabalho individual, momentos de trabalho coletivo, momentos de comunicação, portanto, o que nós fazemos aqui adapta-se perfeitamente a esse tipo de crianças. Provavelmente algumas delas necessitam e necessitaram de um trabalho reforçado... noutra sítio, para além de... mas isso, mais uma vez digo... acontece com muitos, há meninos que têm de trabalhar para além da escola e não têm problema nenhum desses diagnosticado

**Como vê à inclusão de alunos com NEE nas salas de aula regulares? Nesta escola, e nas outras?**

Nesta escola eu vejo bem, por isso é que aqui estou e continuo. Acho que temos um modelo que permite e potencia isso. Temos uma escola que privilegia esse tipo de situações. É difícil! É difícil lidar com isso, porque o peso social, sobretudo no ensino particular é muito forte e quando as pessoas pagam pensam que mandam. Sou professor desde 87, sempre no ensino particular e sempre foi assim, não é uma questão de agora. Há tempos, há alturas em que isso é mais visível, mas sempre foi uma questão que se colocou. O que eu sei relativamente a outros sítios, público ou privado, é que existem

boas e más praticas. Eu considero que a maior parte das escolas não tem uma estrutura sólida que permita desenvolver um projeto de escola, quer seja por mobilidade docente, seja por outro tipo de questões. Portanto, é-me difícil, também tenho pouco conhecimento, mas é difícil ver esse tipo de projetos a acontecer a não ser em nichos, numa sala porque há aquele professor, noutra sala por que há outro professor. Depois há algumas escolas que eu conheço especializadas ... em surdos em... mas também não tenho assim tanto conhecimento para dizer o que se passa. O que eu sei é que há tendência... ou os professores, dadas as dificuldade que este tipo de trabalho trás... o que eu vejo é que por vezes há a tendência de os tirar da sala e de os isolar e fazer uma sala só com eles... como se nós fossemos aprender outras coisas com pessoas que estão a aprender o mesmo que nós. Nós aprendemos as coisas com pessoas diferentes. As turmas deviam ser assim todas como esta, com alunos de varias idades. Aprendem todos! Os mais velhos com os mais novos... só na escola é que metem todos na mesma sala no mesmo espaço supostamente com a mesma idade, não há lugar mais nenhum da sociedade em que isso se passa. É tudo anti-natural estarem todos no mesmo espaço como se fossem iguais. Como se falássemos para o João da mesma maneira que falamos para a Francisca, mesmo que eles não tenham nada diagnosticado. Se tiverem então pior ainda.

Eu sinto-me, e muitas vezes digo isto quando estou com um aluno com NEE, eu sinto que quem tem as maiores dificuldades e as maiores NEE sou eu! Sou eu que não o consigo compreender. Sou eu tenho de o procurar compreender para depois o conseguir ajudar. Portanto, eu lido com o João ou com o Manuel, que são alunos desse tipo, e sinto-me diminuído perante eles. Eles têm as suas particularidade e eu é que tenho que me adaptar e compreender e tentar perceber, para saber como é que os posso ajudar para chegar o mais longe possível para terem essa oportunidade de viver e de terem os mesmo direitos como os outros... e se calhar ainda mais porque têm mais dificuldades para isso.

Mas o que eu sei é que há muitas práticas más, também há práticas boas, há muitas práticas cruéis até. Já me aconteceu receber alunos que tinham sido recusados noutros sítios porque tinham o problema A, B ou C, ou porque não tinham a nota A, B, ou C, portanto isso é complicado.

**Em que moldes considera que a escola pode contribuir para uma sociedade mais inclusiva?**

Se nós fizéssemos mais este tipo de trabalho de estar com eles e promover a sua participação, essa capacidade de aprender e de se desenvolver, de certeza que a sociedade era mais justa. É claro que nesta escola e eu... eu sinto-me uma peça e faço o que posso. Mas há aqui um nível muito complexo e muito profundo que tem a ver com a cultura e com as mentalidades, não creio que seja com leis que as coisas vão lá. Sai a lei A, B, ou C. e na altura de Salamanca foi uma época mais privilegiada, também pelo trabalho da Ana Maria Benard da Costa, mas depois as pessoas são muito hábeis a escapar. E porque é frequente dizer-se que se “lançam estas coisas e depois não nos dão formação”, quer dizer às tantas

querem a papinha toda feita! Temos de ser profissionais, saber pensar pela nossa cabeça e ter algum brio, não estar à espera que nos venham dar tudo para depois ver o que se consegue fazer ou não! Temos de conseguir, temos de acreditar naquilo que fazemos e as vezes os professores nem sempre fazem isso. Isto na minha opinião!

**Salienta aqui o papel do professor como essencial...**

Pois... quem faz as escolas são os professores. Se a escola está como está grande parte da responsabilidade é dos professores, porque se os professores se unissem, se os professores não ficassem acomodados, não se ficassem a lamentar pelos cantos porque têm de fazer isto ou aquilo, de certeza que a escola era melhor do que é atualmente. Provavelmente não seria a ideal, mas seria melhor.

**Como é organizado o trabalho para os alunos com NEE? De forma diferente dos outros?**

É assim, como deve saber, o trabalho é organizado por vários momentos e temos vários materiais, temos o currículo normal, aliás, com estes alunos nós procuramos, isto no caso deste ano porque no ano passado tinha um aluno autista que nem valia a pena dizer lhe qual era o seu currículo, aí era mais grave. Neste momento o trabalho está igual. Agora, se o João ou a Francisca precisam de mais tempo para aprender, se precisam de uma trabalho mais sistematizado ou mais individual para sistematizar ou realizar novas aprendizagens tem, mas seja o João ou a Francisca quer têm um PEI, ou seja a Manuela que não tem nenhum. Acho que o Plano Educativo Individual, ou mesmo os planos de recuperação e essa papelada que fizeram, nós temos sempre isso tudo para todos, pode é não estar escrito. Mas às vezes quando se escreve obrigamo-nos a sistematizar e a organizar melhor o nosso trabalho e a avaliar e a perceber melhor, esta é a parte boa, mas também há a parte burocrática que nos tira energia para o resto. Mas quando nos pegamos numa turma temos de ter um projeto para a turma e para cada um deles, não podemos dizer quer é igual para todos. Vemos que a Manuela trabalha de maneira diferente do Filipe e nos vamos aferindo e regulando o trabalho, não tanto a estrutura do trabalho mas a forma como ele é feito.

**Aqui a utilização da diferenciação pedagógica não só para “aqueles”, mas para todos?**

Sim! Também temos momentos de trabalho coletivo na nossa agenda e eles são chamados da mesma forma, até porque alguns deles têm NEE que vão para além da compreensão. Até são muito competentes, aliás um deles foi o primeiro a aprender a escrever. Escreve desde muito cedo... tomara eu que os outros escrevessem assim. Depois tem é outras questões. É capaz de entrar na sala e se não lhe dissermos que tem de tirar o casaco fica em pé a olhar para nós... coisas assim deste género. Mas isto é este ano, no ano passado era outro que era doutra maneira. Estas diferenças agudizam-se mais nestes indivíduos, ou porque dizem o que pensam, porque não têm tantos filtros dentro deles e acabam

por provocar e desafiar doutra maneira. É sempre estimulante para nós percebermos estes indivíduos e os ajudarmos a não serem marginalizados, porque é a tendência principal. Porque não pensam da mesma maneira, porque não têm um falar XPTO, porque não aprendem seja o que for e depois são marginalizados socialmente e ao mesmo tempo escolarmente... infelizmente, porque a escola é grande parte da vida deles. Há muitos miúdos que saem daqui e que vão para o ciclo preparatório e os alunos até estão inscritos numa turma regular mas depois passam o tempo todo fora da sala, inclusive nas atividades em que poderiam ser tão competentes como os outros, como em educação física.... O que acontece é que muitas vezes estes alunos se portam mal... o que acaba por haver aqui é uma grande promiscuidade. A questão do comportamento... porque se nós estamos concentrados numa coisa não nos vamos portar mal... portam-se mal porque estão desenquadrados, porque não estão interessados, mas isso são esses e os outros... meninos que têm uma capacidade de aprender normal também se portam mal, as vezes são bem piores... e porquê? Porque a escola não esta adaptada aos interesses das pessoas... na minha opinião! Nós aqui temos que... também há coisas que não estão adequadas, trabalhamos porque está no programa, mas tentamos ser um pouco mais criativos na forma como trabalhamos... “vá lá! vamos lá aprender isso porque temos que trabalhar estas coisas...” adjetivos e não sei que....

#### **Como é feita a gestão do currículo para os alunos com NEE?**

É feita com eles. Eu acho que nem todos, mais uma vez refiro que outros meninos que não estão sinalizados também têm essa questão, nem todos compreendem a importância formal e estrutural do currículo. Ajudamos os meninos a gerir o seu currículo, a sua corrida, naqueles conteúdos todos, depois e claro que há competências ao nível destas crianças que não terão tanto a ver com a escola mas terão a ver com a sua vida, a sua formação. Uma das coisas que é importante para determinadas crianças e nós estarmos a trabalhar... por exemplo... uma coisa que teoricamente está no currículo mas normalmente as crianças que chegam aos seis anos e sabem as cores. É uma coisa que faz parte do currículo de vida, que eles trazem e estes muitas vezes não trazem, porque foram sempre ocupados com outro tipo de necessidades mais primarias que lhes retiraram tempo durante o seu crescimento, naturalmente foi-lhes retirado tempo de aprenderem essas coisas. É normal saberem as cores, se são rapazes ou raparigas, mas normalmente temos de estar com estes meninos a trabalhar isto porque eles não sabem, ou não aprenderam, ou não fixaram. ou não lhes interessa!

#### **Como são as relações pessoais entre alunos com e sem NEE?**

Normalmente, até porque (isto tem a ver com o nosso exemplo) estes alunos são muito acarinhados, os colegas gostam muito deles. As vezes até demais. Demais porque às vezes acabam por ter um papel super protector que nos ajuda. E isso agente não quer, que eles sejam super protegidos e depois se criem dependências e não se desenvolva a autonomia necessária para seguir o seu caminho pelos seus

pés, até porque todos são capazes mais ou menos disso. Conheço pessoas já adultas que, por exemplo, estão desde muito cedo e cadeira de rodas e fazem a sua vida autónoma, não digo normal, mas autónoma. Não é normal porque se algum desses meus amigos quiser vir aqui vai ter problemas que os outros não têm. O Hugo subiu a escadas normalmente mas eles irão ter mais problemas... Mas eles vão lidando bem com as suas características.

#### **E os outros conhecem essas características?**

Nós temos de estar, temos muitas vezes que ter essa conversa com eles, que aquilo que eles percebem, que nós as vezes também não percebemos e temos que estar as apalpadelas a tentar perceber, mas a capacidade de sentir das crianças é muito grande. As vezes eles conseguem uns dos outros coisas que eu não consigo. A maneira que olham uns para os outros... de uma maneira que nos não olhamos. Mas a relação é sempre fantástica e nós trabalhamos isso, porque às vezes é difícil, por que é difícil termos de trabalhar isso com eles. Todos temos a ganhar com isso, é importante para a nossa formação pessoal e social.

#### **Que importância atribui ao desenvolvimento do trabalho cooperativo em sala de aula?**

Estas coisas não se conseguem sozinhas, só conseguimos se estivermos a trabalhar uns com os outros, portanto temos que arranjar uma estrutura que permita isso e sobretudo que encare essas coisas de uma forma natural. Nós fomos educados que o ajudar e copiar era uma coisa feia. Mas nós aprendemos a copiar, tudo na vida aprendemos a copiar. Aprendemos a andar porque vemos andar, aprendemos a falar porque vemos falar e porque falam connosco e por isso esta questão da cooperação é fundamental, porque nós sozinhos não vamos evoluir, só vamos evoluir mesmo se estivermos uns com os outros, nos vários domínios. Seja no domínio do desenvolvimento moral e social, conversando... ou num domínio mais disciplinar... trabalhando... e isso só faz sentido uns com os outros. É muito fácil para uma pessoa que não é professor e não tem os vícios da escola perceber que para conseguir fazer uma coisa difícil se eu a fizer com outra pessoa vai ser menos difícil. Isto é normal acontecer, porque é o princípio da cooperação. Nos ganhamos se ganharmos todos, se nos ajudarmos a todos vai ser mais fácil e vamos todos chegar mais longe. Na competição, eu para ganhar os outros têm de perder, logo eu não estou nada interessado em ajudar os outros, eu quero é ganhar e eles têm de perder. Ai a energia é outra. Na cooperação não, estamos todos a ajudarmo-nos. Se eu tenho dificuldade a atravessar a rua vou com alguém, porque fica mais fácil. Para mim é importante e para ele também, porque me ajuda. Portanto isto passa se em tudo! É claro que há momentos na vida em que é importante eles fazerem coisas sozinhos, mas isso são coisas naturais e é importante eles estarem sozinhos perante uma atividade ou uma proposta individual, até porque a autonomia depois vê-se na altura em que estamos sozinhos e não com os outros e isso tem que se regular e ver se esta a dar frutos ou não. Às vezes o problema da cooperação tem a ver com isto. Às vezes as pessoas iludem-se neste princípio ético e

depois esquecem-se que um dos objetivos da cooperação é tornar cada um mais autônomo e não cada um mais dependente.

### **Que rotinas de trabalho cooperativo considera que sejam mais favoráveis à inclusão?**

Aqui nós temos os momentos privilegiados de cooperação e diferenciação, os momentos de trabalho autônomo e os momentos de projeto, e esse é o grande momento chave. Também os momentos de comunicação em que mostramos o que fizemos, isso também é muito importante porque dá sentido àquilo que fazemos e estamos a receber o feedback e aprovação dos pares e isso é regulador. Não é fazer um texto por fazer é fazer para ler aos outros. E normalmente este tipo de meninos acaba por mostrar uma grande sensibilidade a determinado tipo de situações e nomeadamente a esta. Faz muito mais impacto num menino destes. Normalmente é mostrar uma conquista. Porque são meninos que ao longo do seu desenvolvimento viram-se voluntariosa ou involuntariamente confrontados com o “não és capaz de” ou “só és capaz de” ... então quando mostram uma coisa em que se sentem capazes isso é muito importante para eles. Sinto que estes momentos são francamente bons, até porque regulam a questão das relações que temos com eles. Porque é nessas alturas, em que leem um texto que fizeram e os outros comentam, que nós ficamos a perceber o nível de ralação e de pensamento que eles têm para com essas crianças... e vamos regulando isso. Dizer que “se calhar não vale a pena exigir da Joana que faça um texto não sei quê” porque aquilo que ela já fez é muito bom para aquilo que ela é capaz, mas isso só é possível se as coisas forem visíveis e partilhadas se não for assim não se consegue.

### **Como agem os alunos os alunos nestas rotinas?**

Às vezes há uns que têm alguma dificuldade em perceber-las, em entender o que é que estamos a fazer. Mas eles próprios têm dificuldade em perceber o que estão a fazer neste mundo, portanto entrar numa máquina que é a escola em que têm de fazer coisas acaba por lhes aumentar essa tensão. O que acontece é que em casos especiais eles são muito obsessivos e determinados e depois há que encontrar uma forma de lidar com eles. Alguns percebem que é o tempo de estudo autônomo porque têm lá alguém ao lado... percebem que estão a fazer um projeto porque estão a estudar um tema.... Digamos que nem sempre conseguem ter a consciência dos objetivos todos e dos fundamentos desses momentos. Sentir que o TTA é para desenvolverem aprendizagens e treinarem e sistematizarem... não garanto que todos percebem. Agora sabem que estão todos a fazer coisas sozinhos ou uns com os outros, com um colega ou com o professor e sabem que é um tempo que permite isso.... Depende... há alunos em que tenho sempre de estar a perguntar o que estamos a fazer. Como o do exemplo do menino do casaco. Como há de perceber uma rotina se tem dificuldade em entrar e sentar-se? Como o estar parado em frente a uma ficha porque não tem lápis e não se lembra de o ir buscar. Isto porque nós temos uma lógica que é diferente, tal como disse no princípio, eu é que sou diferente, porque não estou a perceber porque é que ele não faz uma coisa que para mim é natural!

### **Qual a importância de uma intervenção participada para o desenvolvimento da inclusão?**

Isto só se faz porque participamos na vida da turma. E porque todos estes momentos, mesmo que sejam aqueles em que eu digo vamos fazer isto... é o nosso grupo, a nossa vida, a nossa turma. Mesmo a agenda semanal que regula tudo, eles sabem-na, eles percebem. E as vezes gosto d..., eles gostariam mais que os provocasse e sugerisse coisas. Até porque a rotina, apesar de estruturante, não deixa de ser rotineira. E nestas crianças com dificuldades em compreender estas coisas quanto mais rotineira melhor. Se estamos sempre a mudar as coisas vão se baralhar ainda mais. Mas não precisamos do cúmulo serem sempre as mesmas coisas nas mesmas horas. Estamos constantemente a arruma-los e eles a si, eles também se estão a arrumar, também se querem arrumar, mesmo quando dizemos que estão socialmente inadaptados eles estão a arrumar-se, eles querem-se arrumar. A não ser a questão do autismo que é mais particular, mas mesmo aí eu duvido que um autista não queira sentir-se gente... duvido. Mas tenho pouca noção disso, o autismo é para mim o mais complicado. E depois cada caso é um caso mesmo diferente do outro. Se tivermos meninos com síndrome de dwom é mais fácil, há coisas que se fazem da mesma maneira.

### **Como organiza o trabalho desenvolvido em sala de aula?**

Nós temos os vários momentos de trabalho. Trabalho Autónomo; trabalho proposto pelo professor pelas várias áreas; o tempo de comunicação, em que há momentos de avaliação. Vamos rodando estes momentos todos em função do que é mais necessário e consoante a necessidade a rotina é alterada, mas isso é partilhado com eles. Agora precisamos de uma horas por semana para tratar do acantonamento, que é uma saída que agente faz, portanto precisamos de arranjar espaço na agenda para decidirmos o que vamos fazer. Mas é uma agenda que tem tempos fixos, ou seja, existem objetivos e muitos daqueles momentos não estão ali por acaso, estão ali porque têm uma função concreta. Porque é importante eles desenvolverem atividades de estudo do meio dos seus vários anos, porque é importante eles comunicarem os projetos, porque é importante eles trabalharem nas suas dificuldades, ou porque é importante o alguém ou o professor ajudar a sistematizar uma matéria, ou porque é importante rever-mos um texto, comunicarmos um problema, um momento em que falamos sobre as nossas relações... ternos um momento para ler. O que acontece normalmente com a agenda é que temos sempre menos tempo para aquilo que deveríamos ou poderíamos fazer. Sinto que há momentos em que não temos tempo, por exemplo as expressões. Deveriam estar muito mais assumidas, mas não estão. Eles deviam ter uma hora por dia para trabalhar a nível cultural ou de expressões mas só temos cinco horas por dia. Não dá! Depois tendo incluir essas lacunas no meio de outras dificuldades. E depois há outras rotinas que influenciam a agenda. A professora de educação física ou de expressão plástica que só estão disponíveis a uma certa hora, e isso condiciona a nossa agenda.

**Baseada na sua experiência com o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna indique de que forma é que cada um dos momentos/práticas fomenta a inclusão e permite a diferenciação pedagógica.**

Quando estamos a fazer este planeamento (agenda) há sempre alunos que não estão cá, mas não têm de ser forçosamente alunos com NEE. Haverá um nível de alunos que não está cá, estão com as suas preocupações... depois há outro nível de alunos que são capazes de participar do ponto de vista superficial, falam do conhecido e sem grande reflexão. Depois há alunos que já têm uma capacidade de refletir e interligar as coisas, sejam objetivos, conteúdos ou o programa e já conseguem ter uma participação mais adulta e mais forte. Só que este momento é um momento em que nós próprios temos de ter em conta as próprias crianças. Puxar por um determinado pode ser simplesmente perguntar-lhe o que quer dizer TTA, ou se logo a tarde vamos fazer uma ficha de matemática, perguntar o que é que fazemos neste momento? Temos de os ajudar a arrumar a “sala”, os outros já têm a sala arrumada temos é de os ajudar a usar a “sala”. É importante serem chamados a estar cá. Todos! Porque o mais fácil para mim era ter a agenda feita na segunda-feira. Não gastava meia hora, quarenta e cinco minutos neste esforço que às vezes é difícil logo à segunda-feira. É estar lembrar lhes que há estas ou outras dificuldades quando as vezes eles nem querem saber disso.

O TTA... não dá hipótese! É um tempo que dá para tudo. Não há nada que eu não possa fazer na escola que não possa ser feito no TTA. Podemos agora pensar os dois mas acho que não há. Até porque quando se está em pequenos grupos ou individualmente eu estou mais próximo do objeto e depois permitimos-lhes estarem uns com os outros, porque estando num momento coletivo, e às vezes sento um ou outro ao lado de outro para o poder ajudar a acompanhar, mas no TTA estamos mesmo mais centrados em nos próprios do que propriamente centrados na atividade. Um faz treino de algoritmo, outro está a escrever, outro a tentar fugir e a fazer fichas fáceis, todas essas coisas acontecem e nós vamos regulando e vamos aprendendo com isso. Havia uma criança com NEE, lá está as NEE. Houve uma crianças que achava que .... Mas as vezes têm a ver com a nossa lógica... achava que um ficheiro não era para se ir fazendo. Portanto num dia fazia a ficha um, no outro dia queria fazer a dois mas achava que para fazer a dois era preciso fazer a um, portanto nunca chegava à quatro porque não conseguia fazer mais que três seguidas! Mas era a lógica dele... e às vezes quando trabalhamos com estas crianças mais desafiantes temos lidar com as suas lógicas, que às vezes não nos passam pela cabeça, mas são as suas lógicas! Ou porque tira a ficha e começa a escrever em cima da mica... ou, houve até uma vez que no primeiro dia de aulas eu disse toda a gente para por os livros debaixo da mesa. E toda a gente pôs aqui (prateleira inferior ao tampo) mas ele pôs no chão (debaixo da mesa). Debaixo da mesa para ele era aquilo e eu olhei para eles e tinha razão! E houve um dia em que estávamos a fazer trabalho no caderno de textos, mando abrir o caderno para colar o texto e ele não o tinha, quando dou conta está a sair!

“Então onde vais?” – “Vou a casa buscá-lo porque o deixei lá!” Ok! Muitos destes impulsos são muito orgânicos, animais, são coisas que ainda não estão trabalhadas do ponto de vista social e muitos deles têm estes aspetos ao nível cognitivo, para ele era lógica não ter e ir a casa buscar... e debaixo da mesa é no chão!

O tempo de projetos é igual ao TTA. Aqui a questão ainda é mais rica, porque no trabalho de projeto eu estou dedicado a uma coisa que eu quero! A fazer o que eu quero. Nessa dedicação estou a aprender muita coisa. Eu acho que toda a escola devia estar em trabalho de projeto. Se pensarmos que a escola não tem currículo. É tudo projetos. Quer dizer não ter currículo é um bocado forte.... O currículo da escola é varias hipóteses de trabalhos... trabalhos de investigação de varias áreas, construção de caixas, fazer jogos... de certeza que se fizermos uma lista de todas as construções e obras possíveis e depois retermos de cada uma as coisas que se trabalham e o que temos de saber para conseguir fazer, temos aprendizagens muito maiores e muito mais ricas do que as do programa, Mesmo muito mais ricas! E depois é mais fácil. Ainda ontem estava com o meu filho que apresentava alguns problemas de cálculo mental. Sempre faço os TPC com ele apresentava problemas no seu cálculo, e ontem estava com ele e ele estava-me a dizer que tinha 30 euros para comprar um computador que queria. E eu perguntei quanto custa o computador e disse me que custa 99 euros. Eu logo... “então quanto te falta?”... (a pensar que ele ia me mostrar as suas dificuldades de cálculo que apresenta quando está a fazer as suas fichas de matemática) logo me disse faltam 69euros! “Então como fizeste?” – “É fácil”... e lá me explicou. A motivação e a disponibilidade são completamente diferentes! Então nestes meninos, que muitos deles têm obsessões, é muito interessante de ver, e até dá para a chantagem em alguns casos!!! No ano passado era assim que fazia... “só podes ir para o computador ver o nome dos filmes (que era a obsessão dele) quando fizeres isto...” Ao princípio era isto que tínhamos de fazer... eram berros e “eu quero isto”.... Mas depois fomos conseguindo regular. Não era que fosse sempre assim mas... Se calhar para uns meninos é perceptível que não se pode fazer sempre as mesmas coisas, mas para ele não. A capacidade de compreensão e ligação das ideias é diferente!

Não tenho regras para formação de grupos. A única ideia que eu tenho, e que varia, é procurar que cada um deles tenha diferentes experiências ao longo do ano. Trabalhar com pessoas diferentes e até sozinhos. Se um aluno faz dois projetos sozinho a seguir não o deixo fazer outro, ou se eu acho que é importante um aluno passar pela experiência de estar sozinho para se confrontar consigo próprio faço isto.

Os temas... eles escolhem os temas de seu interesse, que mais ou menos acabam por ter relação com os programas. Mas podem sempre procurar um tema nos programas e eles até têm muita sorte porque cada um deles tem três programas à escolha.

**Os alunos com NEE têm o hábito de ficar à margem no Tempo de projetos?**

Não, eles fazem. Sozinhos e com os outros. O que acontece é que ... estou -me a lembrar de um aluno no ano passado, que queria fazer o projeto dos filmes. E lá fez. Nem eu compreendia se ele compreendia o que era um projeto e depois sugeri-lhe um projeto sobre a turma, e lá fez o projeto sobre a turma e sempre com companhia. Porque estes meninos muitas vezes não são autónomos. Se os vamos pôr a trabalhar sozinhos estamos a comprar uma ocupação! Com os outros, na relação com os outros e no trabalho com os outros estamos também mais livres para poder estar a ajudar os outros, só que também é importante passarem por momentos individuais... lá está, todos! Para também podermos ter o nosso momento para sistematizar determinadas capacidades, perceber determinadas coisas. Mas normalmente são temas assim mesmo fora! Os bolos!!!... um fez um projeto sobre os bolos...As rosas!!! um fez um projeto sobre as rosas e eu perguntei-lhe se queria mesmo fazer o projeto sobre a rosa e ele disse que queria fazer sobre as rosas! Para mim era a mesma coisa. Mas para ele.... São as lógicas!

O conselho de turma é delicado. Lá está, é delicado para toda a gente. Para estes meninos muitas vezes é delicado porque o CT é um momento de abertura e de verdade. E o que às vezes se passa com as crianças com estas características... por vários motivos, bons ou maus, é que muitas vezes nunca foram confrontados com a sua verdade, que são as suas características. Não conseguir fazer aquilo ou só ter... E nestes momentos procuramos falar as coisas com verdade, não tentamos fingir para supostamente proteger e eu tento sempre sem pudor, quando faço intervenções no conselho, fazer isso com todo o respeito. E claro que a relação já estabelecida é fundamental, mas com todo o respeito. Se for preciso falar sobre as características de uma aluno falo abertamente e ele ouve. Se calhar não o fizeram ouvir muitas vezes mas é importante ouvir também para se perceber a si próprio. Até porque existimos na relação com o outro não existimos sozinhos. Existimos com o outro e temos que promover essa relação e temos de a trabalhar e quando se trata de uma relação social numa escola é importante essas coisas serem faladas e não estar a dizer ao não sei que para ir a casa de banho só para termos uma conversa sobre ele, como já ouvi falar que as vezes acontece. Com pessoas até do movimento... bem intencionadas, não é por maldade.... Mas realmente são meninos que nos desafiam interior e profissionalmente. Meninos que nos desafiam muito e portanto muitas vezes andamos as apalpadelas sem saber o que fazer. E uma das coisas que devíamos fazer era aquilo que dizemos que é importante para os meninos... que é conversar uns com os outros. E nós, professores, conversamos pouco... porque temos pouco tempo e temos também muitos pudores mentais para isso, mas sobretudo temos pouco tempo e não temos condições para isso, e quantas mais burocracias e coisas para fazer menos tempo . Mas devíamos falar mais uns com os outros. Tentar pedir ao outro que nos lesse uma coisa que estamos sempre a ler da mesma maneira... e no conselho de turma agente promove isso com os alunos e muitas

vezes não o fazemos entre nós... o que achamos bem fazer entre os alunos. Mas não tem só a ver com estes meninos...

Nos tempos de trabalho coletivo, das diferentes áreas, o que se passa é que muitas destas crianças não acompanham... não estão cá! Mas é bem capaz de não estar cá o Manuel que é autista e está no mundo dele, como não estar cá o Joaquim que está preocupado com a separação dos pais ou a Maria que está com o namorico não sei de quê. Portanto o trabalho que nós temos é sempre o de juntar o grupo e fazer com que falem, participem, deem a sua opinião. Há sempre dois caminhos, que por um lado é perceber se estão cá, se perceberam o que agente diz. Podemos estar a falar para trinta pessoas e temos trinta interpretações diferentes, cada um entende o que agente diz de maneira diferente. Isso é a lei da comunicação, e as vezes os professores são um bocadinho autistas nisto, acham que dizem azul e toda gente tem de perceber azul... porque eles é que sabem e têm o dom palavra, mas não é bem assim! Estes meninos confrontam-nos com isto, porque nitidamente não estão lá! Obrigam-nos a fazer uma coisa que é importante para nós... que é pensar nestas coisas. Eu sinto que os tempos coletivos com todos são cada vez mais ricos, na minha capacidade de gestão e trabalho com eles por causa disto. Se tivesse sempre meninos bons ou atentos... quer dizer ... para que é que eu preciso de estar ali!? Nem precisavam que estivesse ali ou nem fazia grande esforço, e se não fazemos esforço não evoluímos. Se os meninos fizerem só fichas de primeiro ano não desenvolvem. Têm de fazer cada vez mais difíceis. Nós é igual! Mas às vezes temos um discurso para os alunos e outro para nós!

Eu acho que tudo o que é trabalhos ao nível das expressões é sempre importante para todos, mas mais para esses meninos que muitas vezes apresentam características em que a expressão é mesmo a sua dificuldade. Portanto, se promovermos esse trabalho ao nível da pintura, musica, movimento ou teatro melhor ainda. Estamos a traze-los em comunicação ao mundo e do mundo deles cá para fora. E importante para todos e muito mais para estes. Nós aqui cantamos muito, mas também tem a ver com as características do professor. São muito destas competências, que curiosamente até vão sendo capazes de fazer mesmo que a motricidade fina não seja muito desenvolvida são capazes de expressar pelo risco, ou a cantar... mesmo meninos que não falam muito, ao cantar em grupo cantam muito e bem. São zonas de conforto ao nível das expressões várias e que se calhar são muito mais importantes para estes meninos do que para outros. Embora, como já disse, são importante para todos, até para nós.

#### **Quais são as suas principais dificuldades ao trabalhar com estes alunos?**

A minha maior dificuldade é sempre perceber as lógicas deles, como estão a pensar... e tentar interpretar de maneira a escolher a melhor resposta. Quando um aluno me diz: “não tenho lápis”. Para mim... se não tens lápis vai buscar. Mas muitas vezes com estes alunos só mais tarde, daí ser eu a ter as

NEE, é que percebo que a lógica é outra, o tempo é outro. “Tens de te adaptar”! Digo eu para mim... tens que te adaptar. Depois há questões mais teóricas que são importantes saber, muito embora não goste muito de me afogar e distrair na teoria. Acho importante ler mas mais do que isso acho importante perceber e sentir aquele ser em especial, até porque não há receitas. Se dizemos que não há receitas para os ditos normais, quanto mais para estes e portanto... o que não quer dizer que não seja importante ouvir as receitas dos outros... como a mãe de um menino autista que foi meu aluno. Ela dizia-me muitas vezes coisas que fazia com ele e que resultavam. Isso era importante para mim... ouvir... não tanto para tentar reproduzir, mas sim para perceber que aquela lógica em que ele funcionava... lá está! para tentar perceber melhor e tentar depois regular melhor a nossa relação e a nossa forma de estar com ele. Já percebi que para o Manuel é importante estar lá alguém quando entra para o lhe dizer para despir o casaco. Tem nove anos e está no segundo ano e já fez isto centenas de vezes mas.... Para nós é normal, mas... para ele ainda não. Ou então está distraído com outras coisas! Sabemos que há pessoas que se distraem facilmente e que mudam o seu foco de atenção... outras pessoas que são capazes de estar a trabalhar e o mundo cair ao lado... se calhar pode ser isso! Entra e foca não sei aonde e nem se lembra de tirar o casaco... lá está! Sou eu que estou perdido. Ele está em termos de enquadramento, mas eu também... e às vezes a teoria ajuda a perceber se é isto ou aquilo.

**Que apoio, externo ou interno à escola, tem para trabalhar especificamente com estes alunos?**

Aqui na escola temos uma psicóloga que também nos ajuda. O conselho de docentes onde apresentamos os casos e falamos. Depois cada um de nos tem a sua rede de conhecimentos onde vai beber a sua formação e as suas dificuldades. Não tenho assim concretamente ninguém mas os meus grandes parceiros nisto são os meus colegas do movimento, dentro e fora da escola. Ao nível mais técnico... os psicólogos. Embora seja uma área onde tenha algum preconceito, mas é sempre bom ouvir outras pessoas, nem que seja para nos dizer que estamos no bom caminho.... Mesmo que estejamos completamente perdidos.

Ainda no outro dia (não tem a ver com nenhum caso especial, ou do especial) partilhei um texto... e eu com vinte e tal anos disto. Eu a dizer: “é pá! esta nunca mais desemburra...” e os meus colegas – “não exageres, calma, está razoavelzito”. Vamos sempre tendo os nossos referenciais e os olhares dos outros são sempre muito importantes. Os meus aliados são os meus colegas na compreensão destes casos. E depois as leituras que faço, obviamente que também me dedico a elas mas não me deixo ficar parado como se me fosse indiferente.

**Tem sentido problemas no que respeita à aceitação destas crianças por parte dos outros?**

Aqui Não! Nada! Muito pelo contrario. Às vezes até me admiro como tão rapidamente essas questões não se põem. Mesmo! Verifico isso em situações informais... no recreio. É capaz de ser das coisas que mais satisfeito me deixa.

**E acha que isso se deve a quê?**

Acho que se deve ao clima que temos aqui. E que agente promove. Se calhar em questões inconscientes... a postura, a maneira de olhar, mas que acabam por se transmitir. Os alunos não têm uma relação uns com os outros só porque são eles, também porque estão inseridos num coletivo que tem essas dinâmica. E é mesmo muito ternurento verificar que os alunos são sempre muito bem aceites. Às vezes há mais discriminação com outro tipo de alunos do que com estes. Nestes há até a tendência de superproteção, o que também não e saudável mas compreende-se apesar de tudo, com mais ou menos experiencia somos uma sociedade judaico cristã e que por muito que agente não queira... faz parte.

**E acha que os pais desses alunos escolhem esta escola pelo modelo que aplica?**

Eu acho que sim, embora haja muitas fantasias de que ... em que a determinada altura, e às vezes há alunos destes que saem com a ideia que se ele tivesse muna turma mais pequena ou num gabinete sozinho aprendia mais. Isso passa-se também com os pais. Por muito que agente prove o nosso trabalho. Mas acho que sim, a maior parte dos pais destes meninos que põem os alunos aqui tem a ver com esta diferença e com o nosso modelo de trabalho. Ninguém chega aqui sem conhecer a escola, eles têm sempre dois ou três encontros informais, ou com o diretor, ou professor ou educadoras para perceberem alguma coisa, porque agente também não sabe qual é a fantasia que trazem na cabeça. E então nesta turma ainda pior, porque não é normal haver primeiro ciclo assim. Isto para dizer que se nem todos os alunos novos veem para esta turma. Também há essa possibilidade. É um projeto difícil de entender... este da turma mista.

**E os pais aceitam bem esta turma?**

Eu acho que os que cá estão acabam por aceitar. A maior parte! Embora haja umas fantasias. No ano passado saiu uma aluna do primeiro ano, daquelas que podia estar no terceiro. Aquela menina perfeita que com cinco anos escreve com letra cursiva sem erros e perfeita. Uma aluna em que eu fui provando aos pais que era bom ela estar com os mais velhos. Dava lhe as fichas do primeiro ano, depois as do segundo, as do terceiro e ela avançava... mas achavam que numa turma com quatro anos a atenção que dava à menina era um quarto. Portanto tiraram a menina da escola. Ironicamente, foi para uma turma com sete alunos do primeiro ano, onde é a única do segundo. Quando encontrei o pai na festa de natal apeteceu-me perguntar-lhe, “então estão a puxar por ela’?” mas eu percebi na atrapalhação do pai que viu a asneira que fez. Uma turma é constituída por um número de alunos. Mas

mais importante que o número é a dinâmica que ela tem. Tenho uma turma de dezasseis que me dá muito mais trabalho, a vários níveis, do que uma de vinte e cinco que já tive... depende! Cada elemento tem um peso maior numa turma pequena do que tem numa turma grande, é um projeto que não é fácil de perceber. Claro que há situações em que se eu quiser passar por todos nem sempre consigo, mas também por não conseguir passar por todos tenho que me organizar para esse trabalho ser compensado, e isso também dá os seus frutos. Tenho que me organizar de outra maneira. Eu não gosto de turmas pequenas... as próprias relações são muito mais intensas porque são mais permanentes, fico farto de os ver. Só para falar nessa falsa questão do número. Tem é a ver com a dinâmica dos grupos e a dificuldade dos pais perceberem que a escola não é aquela coisa de o professor a fazer a mesma coisa para todos. Já não é? Agente sabe que é mas não devia ser! Agente aqui não trabalha assim. É a maneira que agente trabalha... e com as nossas rotinas ter uma turma com várias idades é do melhor que se pode ter. Portanto às vezes até me custa pensar que os outros não conseguem entender isto, que é tão simples! Às vezes estou horas a tentar explicar.... Dá muito mais trabalho. Sinto que tenho muito mais trabalho fora... faço três fichas diferentes.... Não vou fazer a mesma para todos. Dá mais trabalho fora, mas também já tenho alguns anos disto, desde dois mil e seis que apanhei logo a turma.

#### **Os alunos com mais dificuldade beneficiam desta dinâmica?**

Sim, embora eu ache que toda a gente beneficia mais porque temos muito mais cooperantes. É claro que eu posso estar numa turma de primeiro ano em que é importante ter três ou quatro alunos que escrevem e que nos ajudam e ajudam os outros a crescer, mas mesmo aí é diferente. É diferente estar com um par da minha idade, ou estar com alguém mais velho a trabalhar. A relação é diferente... essas aprendizagens que se dão e os problemas que surgem. Eles desde muito cedo começam a lidar com problemas que depois vão ter. É muito interessante ver nos conselhos como os mais velhos reagem aos “não gostei que me tirasses a caneta”. Pensam que isso não é importante, mas para eles também já foi importante. Eles acham que não. Ou nas situações em que às vezes os provoco... Quando resolvemos um problema matemático em que um menino de primeiro ano apresenta a sua resolução, e depois o menino do quarto apresente... e depois eu digo assim: “A maneira como a o Manuel resolveu e igual à maneira do Joaquim”. O Joaquim fica piurso, mas o Manuel fica todo inchado porque foi comparado ao mais velho... esse tipo de dinâmicas que surgem numa turma destas são fantásticas! até porque aquela coisa da comparação negativa é inevitável numa turma do mesmo ano. Porque um mais novo nunca se vai sentir inferior a um de quarto, mas se forem do mesmo ano e um souber mais isso já pode acontecer. Essas coisas acontecem, é natural. Portanto as dinâmicas de promoção das energias e dos olhares são fantásticos numa turma assim. Acho que nem sempre se consegue um bom equilíbrio entre as idades. Tenho três meninos do segundo ano... já no ano passado eram três, acho que três é um grupo pequenino. Nós temos o momento de proposta de matemática de problemas à terça-feira. Depois à quinta é quando o comunicamos. Normalmente à terça consigo falar com os três... e quando

comunicamos é só para o nosso ano. Embora os outros estejam sempre a ouvir. Outras vezes sugiro mesmo que todos vejam como os outros resolveram para lembrar como se faz.

**Há mais alguma pergunta que ache que deveria ter sido feita? Ou algo mais que queira falar?**

Não. Acho que mais ou menos... agora a análise que vem aí é que é mais complicada... Acho que as vezes podemos cair... não estou a dizer que foi o caso... mas podemos cair num certo estigma relativamente as NEE. Eu sempre procurei dizer e transmitir que NEE temos todos, se calhar até mais do que essas crianças temos nós professores que não as conseguimos compreender. E quando se fala em inclusão temos de falar de todos e não só dos alunos com NEE. Percebo que se fale sobretudo nelas porque são as mais facilmente excluídas. Mas não é só. Um menino com um comportamento social desadequado e desafiante acaba por ser mais facilmente excluído do que um menino com síndrome Down que é um querido e toda a gente gosta. Mesmo nas NEE há umas que são socialmente mais empáticas que outras. Se formos ver as escolas os que mais facilmente são postos fora das salas não são meninos com NEE, que até são perdoados, mas também se deve exigir que tenham um comportamento adequado, porque se os desculparamos sempre eles não evoluem e não se desenvolvem. É sempre uma tendência, mesmo na investigação que eu conheço. É um bocadinho estigmatizar e limitar esta questão da inclusão, quando eu acho que são coisas mais gerais que põem muito mais em causa a instituição escola e profissão do professor que propriamente que a questão concreta da relação com estes alunos.

**Em relação ao trabalho cooperativo, tem mais alguma coisa a acrescentar?**

Não... eu trabalho assim porque acredito que é assim que agente aprende e é assim que se vive melhor e se calhar se ultrapassam melhor certas coisas que não deviam existir com toda a gente e com estes também. O que não quer dizer, como disse no início, que não possa haver casos especiais e concretos que não precisem de um trabalho mais específico que não possa ser trabalhado aqui. É o caso dos surdos que precisam de aprender a comunicar na sua língua, portanto precisam de um trabalho específico. Mas é como eu ter uma turma com os quatro anos e ter de fazer trabalho de texto com os do primeiro ano, não os vou tirar da sala! Vou é organizar a estrutura de forma a fazer isso. Muitas vezes acontece convidar meninos de segundo ano a estarem presentes naquele trabalho mais específico do início da leitura porque é importante para eles. Tal como seja um grupo de alunos surdos estar a trabalhar e eu a estar a trabalhar uma coisa específica com eles. Mas este até é um mau exemplo porque era interessante todos sabermos como eles comunicam! Para dizer que muitas vezes não é por estarem dentro da sala que há inclusão. Às vezes a maior exclusão e a mais cruel é feita dentro da sala. Eu prefiro que os alunos sejam retirados da sala para trabalhar com nem sei quem, do que estejam na sala a sentir-se excluídos perante o olhar dos pares. E isso acontece, porque eles acham que a inclusão é dentro da sala e a exclusão é fora da sala. E é só isto! Quando não é. Mas passa-se!

ANEXO 4 – GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

| Tema                               | O trabalho cooperativo como ferramenta para a inclusão |   |   |   |
|------------------------------------|--|---|---|---|
| Blocos                             | Categorias   | Subcategorias   | Indicadores   | Unidades de contexto  |
| Atitudes e valores face à inclusão | Percepções acerca da inclusão                          | Noção de Inclusão   | Inclusão para Todos os Alunos   | <p>“ quando se fala em inclusão temos de falar de todos e não só dos alunos com NEE.”</p> <p>“ É sempre uma tendência, mesmo na investigação que eu conheço. É um bocadinho estigmatizar e limitar esta questão da inclusão, quando eu acho que são coisas mais gerais que põem muito mais em causa a instituição escola e profissão do professor que propriamente que a questão concreta da relação com estes alunos.”</p>   |
|                                    |  |   | A Inclusão ainda é confundida com Integração  | <p>“As vezes a maior exclusão e a mais cruel é feita dentro da sala. Eu prefiro que os alunos sejam retirados da sala para trabalhar com alguém, do que estejam na sala a sentir-se excluídos perante o olhar dos pares. E isso acontece, porque eles acham que a inclusão é dentro da sala e a exclusão é fora da sala”</p>  |
|                                    |  |   | <p>As crianças com NEE devem ter acesso a todos os direitos</p> <p>Trabalhar para a inclusão é trabalhar para a cidadania</p> | <p>“ as crianças com NEE em particular, têm o direito de ter os direitos todos que as pessoas têm”</p> <p>“ trabalhar para a inclusão é trabalhar nesse direito... é transmitir esse poder de participar na sua vida”</p> <p>“ sabemos que somos todos diferentes...e cada um tem um contributo a dar na sala de aula”</p> <p>“ permitir que cada um consiga o melhor que pode, o melhor que é capaz para depois se integrar no mundo que muitas vezes lhes corta esse direito”</p> |
|                                    |  | Opinião face à inclusão de alunos com NEE no ensino regular | Favorável à Inclusão  | <p>“ devem e só podem estar incluídos nas turmas regulares”</p>   |
|                                    |  |   | A Diversidade de alunos é favorável à aprendizagem  | <p>“ é uns com os outros e com as nossas diferenças, que nós vamos aprendendo”</p> <p>“ Eles (NEE) com os outros e os outros com eles”</p>  |
|                                    |  |   | É importante estarem incluídas  | <p>“ é importante que eles (NEE) estejam numa turma em que possam participar em dinâmicas com os outros”</p> <p>“ estarem inseridas num sistema normal é importante”</p>  |
|                                    |  | Factores que influenciam a inclusão                         | Projeto de escola   | <p>“Temos uma escola que privilegia a inclusão”</p> <p>“temos um modelo que permite e potencia a inclusão”</p>  |
|                                    |  |   | Modelo pedagógico do professor  | <p>“ É importante eles estarem numa turma que trabalhe, e organize o seu trabalho, de modo a permitir a diferenciação”</p>  |
|                                    |  | Estado da inclusão  | Real inclusão na sua escola   | <p>“Nesta escola eu vejo bem”</p>   |

## ANEXO 5 – GUIÃO DE ENTREVISTA AOS ALUNOS

### GUIÃO DE ENTREVISTA AOS ALUNOS

#### TEMA - O TRABALHO COOPERATIVO COMO FERRAMENTA PARA A INCLUSÃO

##### **Apresentação da entrevista**

- Justificação da entrevista
- Natureza do trabalho
- Colaboração útil e imprescindível
- Confidencialidade dos dados

**1. Sei que muitas vezes trabalham a pares /grupo. Preferes trabalhar sozinho ou a pares/grupo... queres explicar porquê?** (porque é mais agradável trabalhar acompanhado, porque assim nos podemos ajudar, porque tens dificuldades nalgumas matérias/a fazer algumas atividades)

**2. Como te sentes a trabalhar em grupo? E a pares? E sozinho?** (ajudar se a resposta não for bem justificada)

**3. Gostas de trabalhar em grupo com os teus colegas? Com todos os colegas?**

**4. Com quais preferes trabalhar?** (com os mais velhos/mais novos/amigos/com os que sabem mais/ em ajudar os que têm mais dificuldades)

**5. E com aqueles que têm mais dificuldades?**

**6. Como é que é distribuído (organizado) o trabalho de sala de aula? Queres explicar a rotina da semana?** (Agenda/conselho 2f) (pedir que descrevam a rotina da semana e que explicitem o que é feito em cada momento e a opinião dos alunos)

**7. Que rotinas de trabalho preferes? Em quais aprendes mais?**

(fazer muitas perguntas para tentar perceber se esse tempo de trabalho **é útil** para os alunos, se eles **aprendem ou apenas estão entretidos**, se os **materiais**, ou seja as fichas estão **adequados às suas necessidades**, interesses às necessidades e interesses dos colegas, se **preferem trabalhar acompanhados ou sós e porque?** se preferirem trabalhar **acompanhados: por quem** (amigos? colegas mais preparados etc....) - TTA –Tempo de Projetos – Momentos coletivos

**8. O que achas desta forma de organizar o trabalho de sala de aula? Achas que é assim em todas as escolas?**