

# Educação especial: integração das crianças e adaptação das estruturas de educação.

Estudo de um caso<sup>1</sup>

Helena Serra Fernandes

## Introdução

### 1 – Do conceito de necessidades educativas especiais à educação inclusiva

Desde a década de setenta, passou a utilizar-se o conceito **necessidades educativas especiais** (n.e.e.) que, de uma forma globalizante, se refere a todas as situações em que, devido a peculiaridades individuais, relacionadas com problemas de natureza física, intelectual ou emocional ou dificuldades de aprendizagem, o processo ensino-aprendizagem se encontra de tal forma alterado que exige adaptação das condições comumente oferecidas pelos sistemas educativos.

*“Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada”* (Brennan, 1988, p. 36).

Esta designação baseia-se num novo modelo conceptual de educação das crianças deficientes ou inadaptadas: a deficiência deve ser encarada como um contínuo de necessidades específicas de educação, por oposição a

características diagnósticas do foro médico. É a passagem do paradigma médico ou médico-pedagógico para o paradigma educativo. No nosso país, em termos legislativos, mereceu acolhimento esta expressão. Quaisquer que sejam as situações e designações, a sucederem-se no tempo ou sendo coexistentes, avaliadas as capacidades destas crianças, com a descoberta das áreas fortes e fracas, o objectivo da educação é ajudá-las a potenciar o seu desenvolvimento, a eliminar as suas dificuldades, através de reforço secundário para se apoiar nos pontos fortes e progredir até ao máximo das suas potencialidades. Desse modo, as crianças com limitações podem atingir um melhor nível de eficiência.

A finalidade essencial de qualquer educação (ou reeducação) é otimizar todas as potencialidades dos educandos. Na interrelação da pessoa com deficiência e o meio ambiente que a rodeia, surgem consequências negativas, porque este não está preparado para a presença de limitações ou anulações funcionais. Esta inadequação do meio designa-se por “*Handicap*” ou Desvantagem. É na interacção pessoa-meio que a desvantagem se afirma. Assim, o meio pode mudar, pode tornar-se adequado, acessível à pessoa deficiente. O meio que rodeia a pessoa deficiente é a sociedade. Destruir a desvantagem implica mudar a sociedade. Em termos educacionais significa mudar a escola. A educação só pode ser

para todos e para cada um se eficaz no combate à desvantagem para quem quer que seja, a qual na escola se pode concretizar nos espaços e tempos, nos currículos, nas estratégias, nas atitudes, etc.

Considera-se educação especial o conjunto de adaptações de natureza educativa que têm lugar no caso das crianças com necessidades educativas especiais.

*"A Educação Especial ou reabilitação educacional é a educação dos indivíduos que, em relação aos grupos de alunos relativamente homogêneos do ensino normal, apresentam deficiências físicas, mentais, afectivas ou sociais suficientemente marcadas para necessitarem de um tratamento particular"* (UNESCO, 1981).

Uma qualquer escola na comunidade poderá apetrechar-se com a capacidade e o compromisso de educar todas as crianças que nela vivem.

A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na escola local é agora entendida como uma componente essencial para garantir uma vida de desenvolvimento e realização na vida e na comunidade.

Considera-se educação inclusiva,

*"Um sistema de educação onde os alunos com n.e.e., incluindo os que apresentam deficiência, são educados na escola da área de residência, dentro da sala de aula regular, com colegas da mesma idade que não têm deficiência, onde lhes é oferecido apoio e ensino que respeite as suas necessidades individuais"* ( M.E.-D.E.B., 1999).

À primeira vista, parece ser a colocação em sala de aula regular, com apoios e com ensino diferenciado, que torna a educação

inclusiva.

Todavia, o atendimento diferenciado como hoje se configura, já começou a ser visto como uma nova forma de segregação, porque se organiza de forma marginalizadora e anti-natural (Mel Ainscow, conferência proferida em Lisboa, em 16/11/1998).

Mais, considerando a diversidade na sua maior abrangência, entende-se que a grande heterogeneidade social e cultural com que a escola se confronta hoje, fruto da democratização do ensino e da complexificação do tecido social, implica uma outra concepção de organização escolar que ultrapasse a via da uniformidade e que considere a diversidade étnica, cultural, económica, e não apenas de potenciais individuais, como um aspecto enriquecedor da própria comunidade.

Daí que tenhamos de encontrar novas formas de organização das escolas e de trabalho nas turmas, de modo a que todas as crianças possam experienciar em conjunto uma aprendizagem com sucesso, sem se excluir os apoios necessários a algumas, mas dados de forma natural e inclusiva.

Segundo Margaret Wang (1995), o processo reorganizativo da escola tem-se desenvolvido numa perspectiva de "inclusão crescente" com o aumento gradual do número e percentagem de alunos com n.e.e. que recebem serviços de educação especial, frequentando escolas regulares. A par, vão-se esbatendo os contornos da divisão entre educação regular e especial, passando a entender-se que a escola terá de operar a necessária reestruturação para um atendimento mais eficaz. Segundo a mesma autora, no período que atravessamos, é necessário desenvolver progressos em relação a todas as crianças, mormente com

n.e.e., atrá  
mais eficaz  
e em cas

Segundo  
abordagé  
se em ut  
constru  
preocup  
desenvd  
como pro  
já não a  
deficient  
aspectos  
da escola  
dotada d  
"equipas  
de proble  
a nível r  
dos pró  
especial  
Métod  
"aperfeic  
de ensi  
inclusiv  
diversif  
pedagó  
mesma  
que pa  
qualidad  
especial  
desenvd  
abrange  
organiz  
diferenc  
através  
mais es  
pedagó  
de mais  
dos pró  
consequ  
lhes  
adequa  
ensino  
sala de  
um mes

No âmbito  
de for  
"Neces  
de Aula  
1994; A  
afirmar  
serem  
oportun  
possibil

diferenciado, já começou a nova forma de se organizar e anti-conferência boa, em

diversidade, entendendo a heterogeneidade da escola, fruto da diversidade do ensino e da diversidade social, percepção de que ultrapasse a diversidade étnica, não apenas a diversidade, como um da própria

encontrar a organização das turmas, as crianças em conjunto com sucesso, os apoios e recursos inclusivos.

ing (1995), o plano da escola do futuro numa perspectiva crescente do número de alunos com n.e.e. e educação das escolas debatendo a discussão entre a educação especial, defende-se que a necessária mudança de entendimento da mesma é o mesmo modo que é necessário em relação ao currículo em relação

n.e.e., através de práticas educativas mais eficazes na sala de aula regular e em casa.

Segundo Gordon Porter (1995), uma abordagem inclusiva terá de basear-se em uma filosofia organizacional construída em torno da preocupação "como é possível desenvolver as nossas práticas como profissionais de educação" e já não a partir da questão "alunos deficientes". Foca nesse sentido aspectos como "responsabilidade da escola e do concelho", "liderança dotada de visão de longo alcance", "equipas concelhias e de resolução de problemas", "partilha de serviços a nível regional", "reclassificação dos professores de educação especial em professores de Métodos & Recursos", "aperfeiçoamento dos professores de ensino regular", "currículo inclusivo", "ensino com níveis diversificados", "estratégias pedagógicas distintas em uma mesma sala de aula". Constatase que para se atingir uma alta qualidade na intervenção integrada especial, é necessário que se desenvolva um trabalho de equipa abrangente, no sentido de uma organização da escola para a diferenciação e, simultaneamente, através da utilização de estratégias mais específicas de intervenção pedagógica. Isto pressupõe, antes de mais, condições de formação dos professores, de forma a conseguirem os conhecimentos que lhes permitam trabalhar adequadamente, através de um ensino diferenciado no interior da sala de aula, integrando os alunos em um mesmo currículo.

No âmbito do projecto da UNESCO de formação de professores, "Necessidades Especiais na Sala de Aula" (Ainscow, 1998; 1995; 1994; Ainscow et al., 1995, 1997) afirmam-se duas necessidades: de serem dadas aos professores oportunidades de considerar novas possibilidades de ensinar e de lhes

fornecer apoio à experimentação e reflexão. Concretamente, são enunciados como factores-chave, quanto à primeira, i- a *planificação para a classe como um todo* ii- a *utilização dos recursos naturais disponíveis nas salas de aula* iii- a *capacidade de improvisação* e, quanto à segunda, i- *formação de parcerias entre professores* (com vista a apoiar novas experiências em sala de aula e promover a reflexão e crítica conjunta sobre as actividades).

Defende-se (Margaret Wang, 1995) que a organização da escola para a diferenciação implica basicamente mudança de um sistema fixo para um sistema flexível. E implica (partindo dos estudos relativos à aprendizagem e eficácia do ensino efectuados nas duas décadas próximas passadas), modificar o ambiente em que a aprendizagem decorre e as estratégias educativas, de modo a adaptar o currículo e métodos às diferenças entre os alunos.

Entende-se que a eficiência das escolas passa por um "bom" ensino para todos e em alguns casos de alunos com necessidades especiais, por mais ensino, ministrado de forma mais intensiva e com recursos suplementares. O que implica equacionar factores como a utilização do tempo escolar, a qualidade do conteúdo da instrução e das práticas de grupo, a coordenação entre recursos e resultados.

A tendência actual é pois tornar a educação, a todos os níveis, inclusiva, já que, do ponto de vista cultural, a heterogeneidade social que caracteriza as sociedades contemporâneas, passou a ser a norma e não a excepção. Esta mudança implica forçosamente a adaptação da escola. A ênfase é colocada nomeadamente na sua estrutura organizacional, nas adaptações curriculares, na

formação dos professores do ensino regular.

## 2 - O contexto português

No nosso país, está legislativamente definida a educação especial como

*"Uma modalidade de educação que decorre em todos os níveis do ensino público, particular e cooperativo e que visa o desenvolvimento integral da pessoa com necessidades educativas específicas, bem como a preparação para uma integração plena na vida activa, através de acções dirigidas aos educandos, às famílias, aos educadores, às instituições educativas e às comunidades"* (Lei n.º 9/89).

A prática vivida nas nossas escolas em geral, reveste hoje a forma de medidas de apoio pedagógico e educativo, numa perspectiva compensatória, como sucedia nos países desenvolvidos nos anos 60. O apoio é visto como algo de suplementar, o enfoque é colocado na carência ou falta, e a compensação surge como um extra para remediar. Torna-se importante a análise evolutiva, no contexto português, das atitudes e conceitos relativos às pessoas com deficiência, porque nos permite conhecer as mudanças que se foram gerando ao longo de um vasto período, no qual se situam as primeiras experiências pedagógicas em favor dos deficientes sensoriais e que contribuíram para assentar as bases daquilo a que hoje designamos por Educação Especial. O movimento integrador é produto da consagração dos princípios da igualdade de direitos e de oportunidades e do direito à diferença, e traduz, ao nível prático, a dinâmica da normalização que se consubstancia num facultar a todas as crianças com necessidades educativas especiais, condições de aprendizagem semelhantes às das restantes crianças, portanto em

meios e estruturas comuns.

O que significa passar de um sistema de educação à parte (segregado) para a sua colocação num meio o menos restritivo possível, isto é, dar-lhe oportunidade de poder vir a ser integrada nas estruturas regulares de ensino. Esse evoluir reflecte-se em Portugal nos normativos que vão sendo publicados ao longo do tempo, pelo que se justifica o seu estudo neste contexto. *Dispensa da obrigatoriedade escolar, tratamento e educação das crianças cegas, surdas mudas, atrasadas mentais ou escolares em escolas especiais, ou escolas só para anormais*, foram medidas previstas na reforma educativa de 1911 e 1923. A partir de 1945, com o Estado Social de Direito, passou a ser assumida oficialmente a educação dos deficientes, sendo criadas as primeiras classes especiais no sistema regular de ensino, mas no início da década de sessenta, é ao Ministério da Saúde e Assistência, que cabe a criação de *serviços responsáveis pela organização dos meios educativos para crianças e jovens deficientes*. Na década de setenta, o Ministério da Educação assume de novo maiores responsabilidades neste domínio, no entanto só a Lei nº46/86 define a Educação Especial como uma modalidade especial da educação escolar, vindo o Dec.º-Lei n.º319/91 a definir a *escola para todos*.

Hoje, Portugal atravessa um período de mudanças acentuadas no domínio da educação especial. Está legalmente afirmado o direito de todas as crianças à educação no seio e sob a responsabilidade da escola regular, bem como a obrigatoriedade da escolaridade básica igualmente para todas as crianças.

É certamente uma legislação facilitadora, todavia, sabe-se que as condições imprescindíveis para a

prosse  
traçados  
sempre  
inúmera  
de criar  
cada ve  
continua  
o país,  
natureza

O caso  
semelh  
reveste  
configur

### 3 - Obj

A escol  
quando  
validam  
indepei  
limitaçõ  
de respi  
apoio p  
em salas  
ou serm  
regular,  
de adec  
observ  
consagr  
graus de

A escol  
presen  
necessi  
vai reali  
adaptaç  
vezes r  
tentativa  
interrog  
process  
ou terá

Os pro  
lentos e  
um pôr  
de há  
preconc

É urgen  
mudanç  
elemen  
delinea  
inclusiva  
se possi  
dis fun

comuns.

sar de um  
io à parte  
a colocação  
s restritivo  
oportunidade  
egrada nas  
ensino. Esse  
Portugal nos  
ão sendo  
tempo, pelo  
studo neste  
ensa da  
tratamento  
ças cegas,  
las mentais  
s especiais,  
mais, foram  
a reforma  
23. A partir  
o Social de  
assumida  
ação dos  
criadas as  
peciais no  
no, mas no  
senta, é ao  
Assistência,  
le serviços  
nização dos  
crianças e  
década de  
Educação  
maiores  
te domínio,  
6/86 define  
como uma  
a educação  
ei n.º319/91  
ara todos.

um período  
uadas no  
pecial. Está  
direito de  
lucação no  
bilidade da  
como a  
colaridade  
a todas as

legislação  
e-se que as  
veis para a

prossecação dos objectivos traçados, ainda não se encontram sempre reunidas. Por isso, a par de inúmeras escolas onde a integração de crianças deficientes se torna cada vez mais uma realidade, continuam implementadas, por todo o país, numerosas respostas de natureza segregadora.

O caso português com as suas semelhanças ou disparidades, reveste na actualidade uma dada configuração que importa traçar.

### 3 - Objectivos da investigação

A escola tornar-se-á para todos, quando se tornar capaz de receber validamente todas as crianças, independentemente das suas limitações ou diferenças. A criação de respostas diversificadas como apoio permanente ou temporário em salas à parte ou integração com ou sem apoio na sala de aula regular, têm representado tentativas de adequadamente atender, com observância dos princípios consagrados, crianças com tipos e graus de deficiência bem-diversos.

A escola, ao confrontar-se com a presença de crianças com necessidades educativas especiais, vai realizando todo um conjunto de adaptações ou alterações, muitas vezes numa base de actuação tentativa-erro, colocando-se diversas interrogações e reflexões sobre o processo de mudança que operou ou terá de operar.

Os processos de mudança são lentos e difíceis, porque implicam um pôr em causa atitudes e práticas de há muito assumidas e preconceitos enraizados.

É urgente obter dados sobre estas mudanças, no sentido de reunir elementos com interesse para se delinear um perfil de escola inclusiva. A um mesmo tempo torna-se possível a detecção de possíveis disfuncionalidades, cujo

conhecimento poderá colocar de sobreaviso a escola do futuro.

É que a integração não se opera pelo simples facto da criação de estruturas que a viabilizam; elas revelar-se-ão inoperantes se as atitudes das pessoas implicadas no processo de integração não se coadunarem com o espírito que preside à sua criação. Logo é importante estudar as políticas inclusivas da escola actual.

A compreensão das transformações que a escola integradora/inclusiva com esse fim está a operar, reveste-se de importância capital.

São observáveis directamente na lei as políticas educativas e as medidas que as concretizam; as mudanças operadas na organização e funcionamento das diferentes valências existentes na escola, ressaltam no contacto com essa mesma organização. Todavia, a análise da legislação e o contacto com a organização não bastam. As verdadeiras mudanças que são as que se operam nas mentalidades, reflectem-se nos comportamentos assumidos na interrelação estabelecida entre a criança com n.e.e. e a restante comunidade educativa.

Ao realizar este estudo é meu objectivo verificar quais as políticas educativas definidas quanto aos alunos com n.e.e., se a integração existe, que estruturas, formas e processos implica, e como se caracterizam em termos de semelhança ou diferença com as do ensino regular, em aspectos organizacionais de natureza administrativa e pedagógica.

Partimos de um dado conceito de educação e da consideração das diferenças intraindividuais, retomamos os factos relativos ao passado próximo e longínquo, no sentido da compreensão das atitudes sociais face às pessoas

incapacitadas ou com limitações, e efectuamos o levantamento dos diferentes modelos educativos hoje praticados ou defendidos.

Na evolução que continua, a escola, mais que integradora vai-se tornando inclusiva. Integração tem o sentido de "acolhimento a alguém que estava fora", de medidas remediativas, de compensações; inclusão tem o sentido de "total participação", porque se está no seu próprio lugar, se é um ser-pessoa, e portanto a viver experiências em grupo com a diferenciação que lhe é natural.

Mas, ser constituinte por direito próprio, não basta. A escola tem de educar para os valores. A sociedade actual corre riscos ao consagrar o individualismo, a competição, a concorrência, o ideal do ter em detrimento do ser. A educação tem de ajudar a descobrir o outro como fonte do direito e do dever, como elemento fundamental da construção social. É tempo de efectivamente eliminar as tensões, respeitar as diferenças, crescer com a riqueza dos outros e acreditar que a igualdade de direitos e a alegria de viver em comunidade são possíveis na prática do dia a dia.

*"A escola inclusiva não é, contrariamente ao que muitos pensam, uma utopia. Existem diversas escolas no nosso país, algumas das quais situadas em áreas carenciadas, que podemos designar como verdadeiramente inclusivas. Para que mais portas se abram a mais crianças, a todas as crianças, é simplesmente preciso que se verifique coordenação de esforços e de recursos entre diferentes Ministérios (especialmente Educação e Emprego e Segurança Social) e que, sobretudo, os pais, os profissionais, os governantes e a população em geral acreditem que a escola inclusiva é qualquer coisa por que vale a pena lutar"* (Bénard da Costa,

1996, p. 32).

Ao pretender verificar como se desenha a interacção da criança com n.e.e. e a comunidade envolvente, como se organizam e processam as respostas educativas, e aferir dos aspectos em que há igualdade ou desigualdade de procedimentos no plano pedagógico e no plano administrativo, fazemo-lo também no intuito de obter uma definição das características que, no plano organizacional, administrativo e pedagógico, contrapõem a Educação Especial à Educação Regular, interpretando-as como factor de mudança da escola. Mudança da atitude massificadora para a de individualização e personalização; mudança de uma concepção elitista e marginalizadora para a de inclusão e respeito pela diversidade.

Por outro lado, embora na maioria das situações a regulamentação jurídica surja *a posteriori*, isto é, com longo atraso em relação às práticas sociais, verifica-se que, quando as medidas legislativas já se encontram em vigor, para lá das intenções político-ideológicas afirmadas mais ou menos implícita ou explicitamente, na sua efectivação surgem discordâncias, desfasamentos ou omissões.

Há então que verificar se entre intenções e medidas previstas na lei e as práticas educativas efectivamente observadas, há concordância, uma vez mais com intuito construtivo quanto a actuações futuras.

Acresce ainda que, no domínio da Educação Especial, se verifica tanto no plano normativo como no plano das práticas, a coexistência de respostas diametralmente opostas. Existe toda uma legislação de vanguarda, que afirma o direito de acesso e sucesso *na escola para todos* e existe uma "fuga"

igualme  
que ei  
educan  
especí  
resposi  
efectiv  
model  
especia  
onde s  
escola  
experie  
sucedid  
É noss  
interpre  
caracte  
que vivi

4 - M

a) - A l  
da polí

Perspec  
portug  
organiz  
pondo  
em que  
educaç  
se opõe  
o conte  
que del  
medida  
com n.e  
que situ  
Não po  
atende  
conside  
evoluç  
simulta  
prática  
Desta t  
coligido  
à polític  
à sua  
desenvi  
dada cr  
actua  
efectiva

Para or  
a os  
selecc  
seguint

- Na lei  
afirman

igualmente legislativa, que permite que em alguns casos, haja educandos a frequentar *instituições específicas*. No domínio das respostas efectivas, coexistem efectivamente dois diferentes modelos de resposta: escolas especiais particulares e oficiais, onde se pratica a segregação e escolas regulares que vivem experiências, melhor ou pior sucedidas, de integração/inclusão. É nosso intuito procurar fazer a interpretação dessa realidade, que caracteriza o período de transição que vivemos.

#### 4 - Metodologia utilizada

##### a) - A legislação como indicador da política educativa

Perspectivado o processo evolutivo português, situada a actual organização da educação especial, pondo em evidência os aspectos em que a educação especial e a educação regular se aproximam ou se opõem, passaremos a **analisar o conteúdo da legislação** em vigor que define os princípios e prevê as medidas educativas para alunos com n.e.e., ou que a informa, ainda que situando-se no plano externo. Não poderíamos abdicar de o fazer, atendendo a que a legislação é considerada como um indicador da evolução das ideias e constitui simultaneamente orientação para a prática quotidiana nas escolas. Desta forma, a partir dos dados coligidos em primeiro lugar quanto à política educativa e depois quanto à sua tradução na prática desenvolvida, poder-se-á obter uma dada configuração legal da escola actual que se pretende efectivamente para todos.

Para orientação de estudo, quanto aos normativos legais seleccionados, formulámos as seguintes questões:

- Na legislação, que princípios se afirmam e determinam as actuações

no domínio da Educação Especial?

- Em que áreas há (ou não há) relação entre os princípios e ou medidas legislativas e as práticas educativas, no domínio da Educação Especial?

##### b) - O estudo de caso <sup>2</sup>

Considerando a fase inicial, em Portugal, da investigação nesta área do saber, temos como finalidade identificar os principais factores ou variáveis envolvidas na situação em estudo, de modo a proceder à sua caracterização precisa e a procurar compreender como os factos se encontram relacionados entre si. Trata-se apenas de efectuar um **levantamento e descrição das dificuldades e problemas que a escola enfrenta com a implementação da integração, bem como o levantamento das opiniões e atitudes dos pais, professores e restante comunidade educativa**, e ao registar as respectivas interacções, fazemo-lo no intuito de analisar o caso em profundidade, sacrificando a extensividade em favor da intensividade.

Face à coexistência de posturas segregadoras e de posturas integradoras/inclusivas, as razões de escolha da escola, foram a sua **experiência acumulada relativamente à educação de crianças com necessidades educativas especiais e o significativo número de crianças nela integradas**, pelo que nos pareceu representar uma realidade com significado.

Os dados obtidos poderão contribuir para o traçado do perfil da escola actual que pretende tornar-se inclusiva, podendo colocar-se em destaque o que, em termos organizacionais e de funcionamento, é actuação comum e actuação diferente, face à presença da criança com n.e.e. na escola.

Outras escolas que praticam ou caminham para a integração/inclusão sentirão dificuldades e problemas equivalentes; do caminho desenvolvido por esta escola poderão eventualmente ser retirados elementos de referência com interesse para todas.

Partimos com conhecimento das limitações importantes que se nos impõem: a impossibilidade de estabelecer relações causais entre as variáveis, e a fraca representatividade dos dados obtidos que não poderão ser generalizados a situações similares. Colocámos, à partida, algumas questões orientadoras do estudo sobre a integração das crianças com n.e.e. e a organização interna e externa da escola e respectivas actividades de gestão:

- A presença da criança com n.e.e. implica organização e funcionamento diferentes? Em que aspectos?

- Que tipo de interacção se verifica entre os alunos com n.e.e. e a comunidade escolar?

- No plano pedagógico, que actuações se mantiveram inalteradas e que actuações sofreram adaptação face à integração de crianças com n.e.e.?

- No plano administrativo-organizacional que actuações se mantiveram inalteradas e que actuações sofreram alteração face à integração de crianças com n.e.e.?

**Análise conclusiva baseada no conteúdo da legislação**

Está definida na legislação portuguesa:

a) a universalidade, obrigatoriedade e gratuitidade do ensino básico e a igualdade de oportunidades relativamente à

educação e cultura.

b) a acessibilidade da escola básica a todos e o direito de nela ter sucesso.

c) a responsabilidade do Estado na garantia de consecução dessa igualdade de oportunidades e da escola regular em se organizar para proporcionar condições adequadas às n.e.e. de alguns alunos.

d) a possibilidade/obrigatoriedade de serem proporcionados aos alunos com n.e.e. modelos diversificados de atendimento com a garantia do recurso a medidas o menos restritivas possível.

e) a possibilidade/obrigatoriedade de a escola regular efectuar as adaptações ditadas pelo regime educativo especial de que alguns alunos tenham de usufruir e de serem efectuados planos e programas educativos individuais para alguns alunos.

f) as normas técnicas de execução relativas aos desenvolvimentos que tal regime implique.

g) a competência, ao nível de escola, dos Serviços de Psicologia e Orientação para efectuar a avaliação, orientação e encaminhamento de casos com complexidade.

h) a participação dos pais na planificação, avaliação e concretização das aprendizagens de seus filhos com n.e.e.

i) o valor do ensino particular e cooperativo.

**Análise dos dados relativos ao caso estudado<sup>3</sup>**

A escola, meio privilegiado das práticas de integração

A - Clit

As opini  
do per  
educat  
Associa  
da esco  
favoráv  
com  
enten  
relativa  
escola  
efectivo  
oportu  
entre a  
repet  
destaca  
dos do  
falta de  
um me  
turma,  
serviço  
análise  
integra  
n.e.e. d  
restant  
conteú  
espaço  
situaçã  
estão l  
conte  
diverge  
foi des  
base, l  
intuitos  
mesma  
que o  
melho  
desem  
compo

B - Re

No and  
reporta  
desta  
distrib  
de es  
proble  
variáve  
se er  
admin  
secreta  
base n  
do 19  
inform

## A - Clima favorável à integração

As opiniões e atitudes dos docentes, do pessoal auxiliar da acção educativa, de elementos da Associação de Pais e da psicóloga da escola, reflectem todo um clima favorável à integração dos alunos com n.e.e., embora com entendimentos díspares relativamente à actual oferta pela escola de condições que tornem efectivo o direito à igualdade de oportunidades destes alunos. De entre as condições em falta mais repetidamente referidas, destacaram-se a falta de formação dos docentes do ensino regular, a falta de apoio pontual e de recursos, um menor número de alunos por turma, a falta de articulação entre serviços de diferentes tutelas. Pela análise das práticas e modelos de integração seguidos, os alunos com n.e.e. ora estão lado a lado com os restantes alunos em termos de conteúdos programáticos e de espaços de actividade, numa situação de integração total, ora estão em espaços à parte com conteúdos e abordagens divergentes, numa integração que foi designada como parcial. Na base, num e noutro caso, estão intuítos de favorecimento dessa mesma integração, na medida em que o objectivo é proporcionar melhores performances nos desempenhos em geral e em comportamentos sociais.

## B - Relação de mútua aceitação

No ano lectivo a que este estudo se reporta, 12,5 % da população global desta escola apresenta n.e.e., distribuindo-se pelos vários anos de escolaridade e tipos de problemáticas em percentagens variáveis. Esta percentagem baseia-se em dados de natureza administrativa, fornecidos pela secretaria, que os organizou ou com base nos processos que a escola do 1º ciclo lhe remeteu, ou nas informações dos EE, constantes

dos impressos de matrícula, a que crescem os casos que a escola vai detectando e avaliando à medida que as n.e.e. se vão revelando. Com ela se relacionaram, em actividades educacionais, cerca de 66% do número global dos seus docentes, para além de outros técnicos. A relação que se estabeleceu entre alunos com n.e.e. e a comunidade escolar foi de mútua aceitação, embora com algumas "nuances" e ou "reservas".

1 - Tal aceitação está traduzida, por parte dos alunos que não apresentam n.e.e., na opinião maioritariamente favorável que têm sobre os colegas com n.e.e. e na interrelação positiva, que justificam pelo facto de saberem que eles necessitam de ajuda, serem seus amigos, serem simpáticos e terem pena deles.

Os alunos que não são desta opinião e bem assim os que referem não os escolher para jogos ou trabalhos ou não os convidar para aniversários, baseiam-se na desestabilização que provocam e no facto de serem irritantes e abusadores, o que radica nos comportamentos típicos dos alunos com deficiência mental, e dos alunos que têm dificuldades de comunicação, que constituem a maioria no caso em estudo.

Encontramos confirmação, quanto a esta interpretação, no facto de alguns professores do ensino regular terem dado testemunho de que às vezes os alunos sem n.e.e. conflituam com os alunos integrados, nas tarefas da aula, e ainda no facto de através da observação directa, se ter verificado muito maior percentagem de comportamentos de distracção por iniciativa destes últimos, ora direccionados para os colegas ora para o professor. Parece-nos poder interpretar como positivo o facto de os alunos sem n.e.e. dizerem que lhes não dão ajudas, fora da aula,

em virtude de terem de aprender ou de não precisarem. Também o facto de haver uma opinião maioritariamente desfavorável em relação à sua presença na escola, por entenderem que estariam melhor em escolas próprias, ou de não serem gozados, parece apontar, uma vez mais, para os seus comportamentos desajustados, e parece poder interpretar-se como uma atitude positiva, porque parece envolver um sentido de defesa e protecção.

Estes factos conduzem a uma importante conclusão: na educação das crianças com n.e.e., às escolas cabe dar a necessária ênfase aos objectivos comportamentais e à comunicação com o que se promoverá a integração.

2 - Por parte dos pais dos alunos que não têm n.e.e. a aceitação está traduzida numa opinião favorável sobre as crianças com n.e.e., numa atitude de compreensão quanto a seus filhos os escolherem como melhores amigos ou lhes dirigirem convites, e por considerarem que o ensino e a aprendizagem não são prejudicados pela presença desses alunos na turma de seus filhos. Nesta opinião favorável dos pais se enraíza, provavelmente, a opinião igualmente favorável manifestada pelos filhos. Com ela se relaciona certamente o facto de estes alunos se sentirem integrados. No entanto, os pais das crianças com n.e.e. não sentem apoio dos pais em geral ou da própria Associação de Pais. Daqui poderemos concluir da necessidade de se encontrarem formas de desenvolvimento de interajuda entre os pais, a partir das suas organizações associativas.

3 - Da aceitação dão igualmente testemunho os professores do ensino regular, ao referirem que os alunos sem n.e.e. os escolhem para jogos, trabalhos de grupo e outras actividades, os ajudam, protegem e são carinhosos com eles, às vezes

ou muitas vezes. Esta realidade confirma-se através dos dados obtidos em observação directa, pelo elevado número de iniciativas de colaboração dos primeiros para com os segundos. Confirma-se igualmente a partir dos testemunhos de alguns alunos de um e outro grupo, na medida em que afirmam escolher-se mutuamente para jogos, e brincadeiras.

4 - Da aceitação dão testemunho também os pais dos alunos com n.e.e., pelo facto de entenderem que os seus filhos se sentem integrados, na medida em que vão com gosto para a escola, falam dela. Também porque são convidados e convidam para brincar ou estudar, consigo em casa, os amigos que fazem na escola, achando os seus pais que lucram com a convivência. Está traduzida ainda no facto de acharem que nela lhes é dada a necessária atenção, compreensão e carinho.

Relacionam o facto de seus filhos por vezes se sentirem frustrados, na escola, com os resultados obtidos nos estudos. As mudanças que sugerem referem-se a:

- programas desenvolvidos;
- programas/cursos a oferecer (currículos), os quais devem estar mais dirigidos às suas necessidades, e prever e preparar a saída da escola;
- exigências e ou incompreensão de alguns docentes (sua sensibilização e formação).

Embora no nosso país se tenha generalizado a oferta de currículos adaptados ou alternativos, não há oferta de programas e cursos adaptados às características dos alunos com n.e.e., isto é, de currículos em alternativa ou com alternativas (e não apenas um currículo único com possibilidade de substituição). Vive-se grande

inquiet  
transiçã  
esta nã  
planead  
escola e  
seguem  
para fe  
emprego  
um pro  
estrutura  
elabora  
próprios  
poder-se  
mas nã

As prec  
pelos p  
reflecter  
torna po  
caso dos  
dado qu  
na escol  
escolari  
apenas  
naturez  
Concui-

a) a esc  
currículo  
às caract  
n.e.e., c  
program  
atendan  
finalida  
educaçã  
escola,  
forma a  
compet  
desenv  
adulto.

b) a dol  
profiss  
formaçã  
compre  
selecc  
estratég  
adaptaç

c) o enc  
da esco  
tem de  
de ins  
profissk

De reak

a realidade dos dados directa, pelo iniciativas de neiros para onfirma-se estemunhos um e outro que afirmam e para jogos,

testemunho alunos com entenderem se sentem em que vão a, falam dela. onvidados e ou estudar, amigos que ndo os seus convivência. no facto de es é dada a compreensão

seus filhos frustrados, resultados s mudanças rem-se a:

envolvidos;

a oferecer devem estar às suas r e preparar

compreensão ntes (sua formação).

ais se tenha de currículos ivos, não há s e cursos erísticas dos isto é, de tiva ou com apenas um possibilidade e-se grande

inquietação relativamente à transição para a vida activa, mas esta não está estruturadamente planeada, de forma a implicar a escola e as instâncias que se lhe seguem, quer para ocupação, quer para formação profissional e emprego. Importaria que houvesse um programa correcto, bem estruturado e adequado, se possível elaborado com a colaboração dos próprios intervenientes, de modo a poder-se fazer uma transição eficaz mas não abrupta.

As preocupações manifestadas pelos pais dos alunos com n.e.e. reflectem essa necessidade que se torna porventura mais imperiosa no caso dos alunos deficientes mentais, dado que, permanecendo embora na escola até ao limite de idade da escolaridade obrigatória, poderão apenas fazer aprendizagens de natureza bastante elementar. Conclui-se:

a) a escola deve passar a oferecer currículos diversificados, adaptados às características dos alunos com n.e.e., com objectivos e conteúdos programáticos que especificamente atendam ao depois da escola. As finalidades e objectivos da educação e da permanência na escola, terão de ser inflectidos, de forma a que dotem o aluno das competências necessárias ao seu desenvolvimento como jovem adulto.

b) a docência deve competir a profissionais com adequada formação que lhes permita a compreensão do que são n.e.e., a selecção de metodologias, estratégias e materiais de ensino, a adaptação da avaliação.

c) o encaminhamento após a saída da escola, no caso destes alunos, tem de ser preocupação conjunta de instâncias educacionais e profissionais.

De realçar quanto a este grupo de

pais o facto de estarem conscientes de que constituem incentivo para outros pais não desistirem da integração escolar e que à escola compete evoluir para os "acompanhar".

5 - Por parte dos alunos com n.e.e., a aceitação está reflectida no facto de afirmarem o seu gosto pela escola e turma, onde dizem ter professores bons e amigos simpáticos, com quem permutam coisas e interagem em jogos e brincadeiras. Ao dizerem que os colegas os não ajudam nos trabalhos, preferindo obter o apoio dos professores - com quem se sentirão mais seguros e protegidos - parece poder interpretar-se que a aceitação entre alunos não resulta prejudicada. A um mesmo tempo tal afirmação permite concluir acerca da proximidade e disponibilidade dos docentes, confirmada pelos dados obtidos através da observação directa, em que as iniciativas de colaboração dos professores com os alunos com n.e.e. são em maior número.

O facto de não convidarem os colegas para os aniversários talvez se deva a razões que não envolvem só aspectos relacionais, mas também circunstanciais. O apontarem como mudanças a operar na escola apenas aspectos concretos, palpáveis, como tratar dos canteiros, e não referirem os apontados pelos seus pais, julgo poder dever-se ao facto de se tratar de testemunhos de deficientes mentais, e de deficientes auditivos, com melhor compreensão das realidades próximas, concretas, em detrimento das que envolvam abstracção ou generalização.

6 - Em relação aos aspectos interactivos observados em salas de aula, julgo que a aceitação se torna patente na colaboração mútua entre alunos-alunos, que comunicam amiúde por fala e gestos e se escolhem para grupos,

situando-se em metade as iniciativas dos alunos com n.e.e., face às dos restantes colegas. Entre alunos-professor através de perguntas, pedidos de ajuda, respostas, entusiasmos, os quais partem em maior número dos alunos sem n.e.e.; entre professor-alunos por meio de recomendações, apoios, incitamentos, elogios, exigências, que são superiores na relação com os alunos que apresentam n.e.e. Talvez se torne patente ainda, de alguma forma, nas atitudes que estes tomam, com intuito de distrair os colegas.

### **C – Aspectos administrativo-organizacionais inalterados**

Quanto aos aspectos administrativo-organizacionais, em função dos dados obtidos, julgo poder-se concluir que nesta escola

1 - o planeamento das acções, a estrutura e o funcionamento dos órgãos internos da escola, a previsão de despesas e apresentação de contas, o pessoal docente e auxiliar, não sofrem qualquer alteração com a frequência das crianças com n.e.e.. Apenas se atende à especificidade das situações: as características das crianças podem influenciar algumas formas organizativas quanto à admissão, organização de turmas, número de reuniões, aquisição de materiais específicos, adaptações dos espaços, distribuição de serviço.

2 - Há ainda diferenciação quanto a aspectos relacionados com a organização exterior à escola, visto que, por um lado, a Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos existe em função das crianças com n.e.e., e por outro há aspectos de natureza curricular que são submetidos a despacho da DREN.

3 - Também no que respeita ao relatório das acções, são efectuados

relatórios específicos, quer sobre a acção dos professores dos apoios educativos, quer sobre o desenvolvimento de certo tipo de currículos.

4 - Neste plano organizativo, foram sublinhados os aspectos em que a acção da escola poderia ser melhorada:

- se a escola tivesse maior autonomia na gestão;

- se fosse facultada adequada formação ao pessoal;

- se a escola dispusesse de mais recursos humanos e materiais;

- se a escola e a ECAE tivessem delegação de certos poderes administrativos que estão concentrados na DREN, de forma a aproximar o poder de decisão das realidades e a evitar demoras e atrasos;

- se houvesse espaço institucional para o diálogo entre as coordenações de apoios educativos e a DREN, para definição de linhas de fundo e uniformização de alguns procedimentos.

Ou, em alternativa,

- se se avançasse cada vez mais para a autonomia (Na opinião do coordenador da ECAE há duas maneiras de agir quanto ao futuro: ou lutar por esse encontro, ou avançar cada vez mais para a autonomia).

### **D – Adaptações na organização pedagógica**

Perante os dados obtidos, podemos concluir que a presença de alunos com n.e.e. nesta escola obriga a fazer adaptações na organização pedagógica.

1 - Quanto ao processo ensino-aprendizagem:

quer sobre a  
s dos apoios  
sobre o  
certo tipo de

zativo, foram  
os em que a  
oderia ser

isse maior

adequada

isse de mais  
materiais;

AE tivessem  
os poderes  
que estão  
N, de forma  
decisão das  
demoras e

institucional  
entre as  
s educativos  
ção de linhas  
ão de alguns

da vez mais  
a opinião do  
AE há duas  
to ao futuro:  
ncontro, ou  
mais para a

rganização

os, podemos  
ça de alunos  
ola obriga a  
organização

ssos ensino-

- a distribuição do serviço docente atende a critérios como o do perfil e disponibilidade do professor e o de continuidade da docência;

- os currículos, os conteúdos programáticos e a avaliação são ou podem ser diferenciados;

- os encarregados de educação tomam parte activa no processo educativo escolar;

- o trabalho docente processa-se em equipa;

- a organização do processo de ensino e o agrupamento dos alunos baseiam-se em critérios mistos;

- o tempo, o espaço e os equipamentos escolares sofrem adaptações.

2 - Os docentes dos apoios educativos possuem formação especializada e pertencem agora ao quadro da escola.

3 - As diferentes competências distribuem-se no plano interno por diversos profissionais, mas há lugar a despacho da DREN quanto à criação ou adaptação de espaços e equipamentos e quanto a currículos diferenciados.

4 - Há que realçar o facto de a ECAE actuar numa ligação incindível com os professores dos apoios educativos da própria escola. Quanto à proximidade e afinidade das actuações da DREN, e com base na expressão do responsável da ECAE "aproveita-se (o relatório) para tentar criticar e influenciar o que não está bem, mas a análise de resultados não é feita", pode concluir-se que é diminuta.

5 - No tocante à organização dos serviços ao nível da DREN, há um aspecto que parece sugerir integração: é aos departamentos comuns que cabe o despacho final dos assuntos da educação especial

que lhe devam ser submetidos.

Assim, e em síntese:

- Esta escola é frequentada por alunos com n.e.e. que atingem 12,5 % da população escolar total.

- Existe integração, na medida em que os alunos com n.e.e. aceitam e são aceites pela comunidade educativa.

- No domínio administrativo-organizacional não se verificam alterações, salvo o facto de haver uma estrutura (exterior à escola) que com ela colabora (e cuja existência se verifica em função deste tipo de alunos). Há aspectos organizacionais que sofrem pontualmente adaptações por razões de natureza pedagógica.

- A organização pedagógica sofre significativas adaptações.

#### Confronto entre linhas de política e medidas efectivas

Entre os normativos e a concretização em medidas efectivas, nesta escola, ressaltam algumas sintonias e discrepâncias tal como se pode observar no Quadro 1.

A escola viveu dificuldades acrescidas, porque, perante as exigências dos princípios, não houve na organização do sistema educativo geral o correspondente arranque das medidas concretas que possibilitassem o seu cumprimento. Sobretudo não se ofereceu formação aos docentes do ensino regular, não se disponibilizaram recursos suficientes, não se atendeu atempada e prontamente às solicitações prementes da escola. A responsabilidade pela educação das crianças com n.e.e., está efectivamente assumida por esta escola regular. No entanto verifica-

Quadro 1.  
Confronto entre linhas de política e  
medidas efectivas

regular  
adequada

Linhas / medidas de política educativa

Situação observada (ao nível da  
escola): o positivo e o negativo

1 - Universalidade, obrigatoriedade e  
gratuidade do ensino básico

1 - 10% dos alunos desta escola  
apresentam n.e.e.

2 - Acessibilidade da escolaridade  
básica a todos e o direito de nela ter  
sucesso

2 - Os alunos sentem frustração quanto  
aos resultados obtidos pela  
inadequação de alguns programas e  
pela exigência de parte dos docentes.

3 - Igualdade de oportunidades  
relativamente à educação e cultura

3 - Há adaptação de alguns espaços e  
equipamentos, há adaptações  
curriculares e implementam-se  
currículos alternativos.

- A escola não deu ênfase aos  
objectivos comportamentais, não  
potenciando uma maior socialização  
dos alunos da situação em estudo,  
como não fomentou a interajuda entre  
os pais.

4 - Responsabilidade do Estado na  
garantia de consecução da igualdade  
de oportunidades

4 - Os alunos com n.e.e. estão  
integrados na escola (embora haja  
reservas).

42

a) de acordo com a universalidade e  
globalidade

- Garantir igualdade de oportunidades  
é, no caso dos alunos com deficiência,  
oferecer a diferenciação exigida pela  
sua condição. Todavia, na escola, não  
há, para eles, alternativas à formação  
geral, salvo a partir de uma  
discriminação; por outro lado, a  
educação oferecida não atende à  
transição para a vida activa.

b) na eliminação de discriminações do  
ambiente físico, da vida cultural e social

c) na concepção de edifícios escolares  
e escolha de equipamentos

d) de acordo com o princípio da  
integração (assunção por parte de cada  
departamento governamental da  
responsabilidade por toda a população  
e pela adopção de medidas  
diferenciadas)

5 - Possibilidade/obrigatoriedade de  
implementar modelos diversificados de  
atendimento, através de medidas o  
menos restritivas possível

5 - As estruturas e o funcionamento da  
organização administrativa praticamente  
não sofrem alterações. A organização  
e o desenvolvimento das práticas  
pedagógicas sofrem alguma  
diferenciação aconselhada por cada  
situação específica. Na DREN é aos  
departamentos comuns que cabe  
despacho dos assuntos da educação  
especial.

- As actividades diferenciadas são  
desenvolvidas em salas de apoio,  
sacrificando-se a cooperação e  
interacção.

6 - Responsabilidade de a escola

6 - A escola oferece actividades de

7 - Possi  
escola re  
ditadas p

8 - Poss  
serem e  
educativ

9 - Not

10 - Co  
Psicolo  
situaçõe

11 - Pa

regular proporcionar condições adequadas às n.e.e. de alguns alunos

compensação (complementares, suplementares ou supletivas). A escola é frequentada por alunos com n.e.e. não pertencentes à área a que está adstrita. Estão adquiridos, são utilizados alguns equipamentos diversificados.

o nível da  
o negativo

esta escola

ação quanto  
idos pela  
programas e  
os docentes.

es espaços e  
adaptações  
nentam-se

nfase aos  
ntais, não  
socialização  
em estudo,  
rajuda entre

e.e. estão  
mbora haja

ortunidades  
deficiência,  
exigida pela  
escola, não  
à formação  
de uma  
ro lado, a  
o atende à  
l.

namento da  
raticamente  
rganização  
is práticas  
alguma  
a por cada  
REN é aos  
que cabe  
educação

viadas são  
de apoio,  
beração e

ridades de

7 - Possibilidade/obrigatoriedade de a escola regular efectuar as adaptações ditadas pelo regime educativo especial

7 - O trabalho docente processa-se em equipa. A escola, no plano educacional, faz algumas das adaptações que reputa necessárias, quanto à distribuição do serviço, do tempo e dos espaços, quanto a conteúdos programáticos e avaliação, e ao agrupamento dos alunos e organização do processo de ensino.

8 - Possibilidade/obrigatoriedade de serem efectuados planos e programas educativos individuais

8 - A escola efectua-os nos casos em que os julga aconselháveis.

9 - Normas técnicas de execução

A escola sente a falta de legislação relativamente à desconcentração de poderes quer de natureza pedagógica quer administrativa.

10 - Competência dos Serviços de Psicologia e Orientação quanto às situações complexas

10 - No domínio da educação especial, prestam serviço um psicólogo, os professores de educação especial pertencentes à equipa e os do quadro da escola.

- O psicólogo não pertence ao quadro da escola, é "cedido" por algumas horas por semana, pelos serviços da DREN, o que impede uma acção mais abrangente no seio da grande escola.

11 - Participação dos pais

11 - Os pais tomam parte activa no processo educativo. Há os que se sentem "incentivo" para a não desistência de outros pais e para fazer evoluir a escola.

- Há falta de interajuda entre os pais.

se que alguns aspectos organizacionais estão prejudicados por razões burocráticas, há falta de recursos, há "incompreensão" de alguns professores, não há oferta de programas ou cursos adequados às características dos alunos, o encaminhamento, quando efectuado, assenta em processos de boa vontade, há descontinuidade nas respostas. Estes factores foram desfavorecedores da melhor actuação da escola.

### Novas perspectivas e síntese

Em termos de política educativa, não restam dúvidas, está assente a igual responsabilização da escola por todos os alunos.

A Constituição da República Portuguesa e a Lei de Bases do Sistema Educativo traçaram os parâmetros para as acções educativas; às instituições cabe operar a renovação que há-de responder às esperanças e aspirações de largo número dos seus destinatários com características especiais.

Para cumprir, à escola cabe planear e criar as respostas diferenciadas que se revelem necessárias, para o maior sucesso possível de qualquer aluno.

Embora no ano lectivo 95/96 das 14.201 escolas existentes no país, desde o pré-escolar ao secundário, só tivessem apoios educativos 4.172 escolas, nelas estava concentrado o maior número de alunos: 880.857 (de entre os 1.308.677 que eram a população escolar geral), o que equivalia a 70% de cobertura em apoios à população escolar com n.e.e.

Pelo Ministério da tutela, nomeadamente pelo Departamento do Ensino Básico, têm sido ultimamente elaboradas directrizes de significativo alcance, como:

1 - a definição de educação inclusiva como sendo *um sistema de educação onde os alunos com necessidades especiais, incluindo os que apresentam deficiência, são educados na escola da área da residência, dentro da sala de aula regular, com colegas da mesma idade que não têm deficiência, onde lhes é oferecido apoio e ensino que respeite as suas necessidades individuais.*

2 - a definição dos princípios da escola inclusiva: *perspectiva curricular, enfoque no contexto, focalização na classe e na escola, avaliação das condições de ensino/aprendizagem, resolução cooperativa de problemas, estratégias para os professores, adaptação e apoio na classe, o professor planifica para o grupo-turma.*

3 - a definição de cinco práticas essenciais para se criarem escolas inclusivas: *equipa de apoio de supervisão e orientação, modelo professor de apoio centrado na escola, ensino para a diversidade: ensino por níveis diferenciados, inteligências múltiplas, comprometimento com o aperfeiçoamento dos professores, resolução cooperativa de problemas centrada na escola,*

4 - a apologia de um novo modelo intitulado de Inclusivo em oposição ao denominado modelo Tradicional, seguido hoje nas escolas e cujas características são: *o enfoque no aluno, a avaliação por especialista, o perfil diagnóstico, o programa para o aluno.*

A tais características opor-se-ão, no modelo inclusivo, as seguintes: *o enfoque na sala de aula, o apoio colaborativo, as necessidades de ensino atendidas na sala de aula, estratégias para o professor.*

5 - a definição de apoios educativos e respectivas competências,

partindo  
centrad  
consid  
as esi  
currícu  
alunos  
profess  
abandi  
ensino  
caract  
alunos  
devem  
por es  
salas

6 - a de  
a prof  
escola  
função  
restant  
as far  
compo  
profess  
profiss

7 - a e  
respon  
do ens  
para i-  
algum  
mesm  
as exp  
de alur  
que a  
capaci

8 - a  
proce  
a orgã  
da tur  
Orient  
Apoios  
de 97  
confer  
Univer  
de 199

Outro  
de en  
deter  
das n  
escola  
segui  
Audit  
Defic  
Deser

ação inclusiva  
sistema de  
alunos com  
ais, incluindo  
eficiência, são  
da área da  
sala de aula  
s da mesma  
ciência, onde  
e ensino que  
necessidades

princípios da  
perspectiva  
no contexto,  
e na escola,  
condições de  
n, resolução  
problemas,  
professores,  
na classe, o  
para o grupo-

ncio práticas  
arem escolas  
le apoio de  
ção, modelo  
centrado na  
diversidade:  
erenciados,  
múltiplas,  
o com o  
professores,  
le problemas

ovo modelo  
em oposição  
o Tradicional,  
olas e cujas  
enfoque no  
especialista,  
ograma para

or-se-ão, no  
seguintes: o  
ula, o apoio  
ssidades de  
ala de aula,  
professor.

s educativos  
petências,

partindo de uma perspectiva centrada no currículo, em que são consideradas como fundamentais as estratégias educativas, o currículo, a comunicação entre alunos e entre os alunos e o professor. Considera-se que deve abandonar-se a perspectiva de ensino especial, centrada no aluno, caracterizada por se entender que alunos com problemas idênticos devem ser educados em conjunto, por especialistas, em classes ou salas de apoio separadas.

6 - a definição das equipas de apoio a professores e alunos baseadas na escola, explicitando as suas funções, e sua relação com os restantes órgãos da escola e com as famílias, bem como a sua composição: direcção da escola, professor de apoio, psicólogo, outros profissionais, pais, outros.

7- a explicitação das funções e responsabilidades dos professores do ensino regular a quem é pedido para i-ensinar crianças diferentes, algumas com deficiência, numa mesma sala de aula, ii-não baixar as expectativas em relação ao grupo de alunos, iii-estimular cada um para que atinja o máximo das suas capacidades.

8 - a definição de como deve processar-se o apoio colaborativo a organizar e prestar ao professor da turma (Extraído de "Normas Orientadoras para a Realização de Apoios Educativos"- DEB/Setembro de 97 e de dados apresentados em conferência efectuada na FPCE-Universidade do Porto, em Janeiro de 1999).

Outro aspecto a registar é o facto de em data recente o DEB ter determinado, quanto à tipificação das n.e.e. dos alunos, que as escolas passarão a considerar as seguintes categorias: Deficiência Auditiva, Deficiência Visual, Deficiência Motora, Atraso de Desenvolvimento Global, Atraso de

Desenvolvimento Específico, Dificuldades de Aprendizagem Ligeiras, Dificuldades de Aprendizagem Moderadas, Dificuldades de Aprendizagem Severas, Problemas de Linguagem e de Fala, Multideficiência, Problemas Graves de Comportamento.

Verifica-se que as medidas de regime educativo especial previstas em legislação vão sendo assumidas de forma peculiar na sua implementação pelas direcções regionais de educação (circular DSTP/IE de Junho-98 da DREN que disciplina procedimentos quanto a dispensa parcial ou total de actividades, currículo escolar próprio, currículo alternativo, adaptações curriculares que não põem em causa os objectivos gerais dos ciclos).

Chegam amiúde às escolas novas determinações e orientações (as mais recentes relativas a crianças surdas - despacho nº 7520/98-2ª série, de 6 de Maio - que cria as unidades de apoio nos estabelecimentos públicos do nível básico e secundário).

Os departamentos oficiais, em uníssono com a investigação científica, procuram obter dados válidos para basear as suas determinações e orientações, para clarificar conceitos, para propor medidas. Em resultado disso, foi possível determinar em relação ao ano lectivo de 95/96, entre outros dados (já apresentados):

- a percentagem de alunos sinalizados com n.e.e. e quais as entidades implicadas nessa sinalização e na posterior confirmação desses alunos;

- a percentagem de turmas reduzidas em virtude da presença de alunos com n.e.e.;

- a percentagem de currículos

*normais, escolares próprios ou adaptados e alternativos que estão implementados para o 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico;*

*- conhece-se a modalidade de apoio que é oferecida (turmas sem apoio-extra, turmas com apoio de um professor, turmas com apoio dentro da sala e fora da sala);*

*- há dados sobre a distribuição do número de alunos por tipo de necessidade educativa especial e respectiva incidência;*

*- sabe-se a opinião dos professores sobre as principais dificuldades/faltas que existem (os professores não se colocam a si em causa, mas a falta de oferta de formação, a carência de recursos, a organização da escola).*

46

Parece poder-se concluir que há um caminho para uma tomada de consciência de que para inovar e reformar, no sistema educativo, há necessidade de recorrer a dados científicos, há que definir conceitos, há que organizar estruturas-base de pensamento e actuação. Mas, considerando a realidade das escolas em geral, a integração conseguida só às vezes é a social, isto é, verifica-se nos actos educativos a colaboração e partilha entre as crianças; noutros casos é apenas a funcional, na medida em que a interacção se verifica apenas em espaços de recreação ou outros de utilização comum, sendo mesmo em alguns casos apenas física, porque a sala onde os alunos com n.e.e. são acolhidos, embora se situe no mesmo edifício, não há qualquer ligação entre crianças, docentes, equipamentos e recursos.

Por outro lado, também na quase generalidade das escolas, a integração escolar tem sido centrada em Projectos de Intervenção Sectorial, porque as acções não envolvem a escola toda, ou antes a escola toda não

desenvolve uma acção de natureza educativa especial. Mais, a par de todo o movimento integrativo mantêm-se ainda no terreno a oferta e a procura de respostas do tipo segregador (embora se saiba que a oferta não tem aumentado), porque as famílias encontram nelas uma unidade de acção ou até competências profissionais que, no seu global, se revelam muitas vezes favoráveis, quando comparadas com as oferecidas pela escola regular.

Daqui o poder concluir-se que, em última análise, a integração tornar-se-á efectiva e positiva se as condições de resposta da escola forem adequadas. São essas condições que estão em causa, no período que atravessamos.

Citando Thomas Popkewitz (1990), na sua raiz, mudança envolve uma interacção de elementos da estrutura social e de formas de consciência, envolve desafios que ligam a cultura, a sociedade e a economia. Mais que mudar há que reformar. A reforma é um apelo à inovação; as instituições devem ser renovadas ou novas formas devem ser criadas pelas nossas acções, para que possam responder às nossas esperanças, desafios, aspirações.

Reformar a concepção de escola no seu papel, no seu desenho, no seu fazer, no seu estar, implica inovar na consciência colectiva do homem-ser social, na consciência individual do homem-ser humano, a partir do que se poderá talvez lograr um inovar nas relações concretas, na organização estrutural, nas metodologias, nas acções educativas.

Importa criar condições sociais gerais para que a escola possa e saiba organizar-se no seu todo de forma incindível, isto é, não apenas quanto a respostas educacionais comuns, mas quanto às respostas

educat  
recurso  
especif  
ou outra  
maior  
"natural  
para o  
preocu  
e não d  
é, cabe  
integr  
especia  
que na  
Educa  
respeit  
entem  
enrique

Para qu  
todas a  
alguma  
melhor  
escola  
da ob  
legais,  
da igu  
acesso  
e quad  
ultrapa  
da es  
auton

A esco  
poderá  
que n  
aconte  
na ac  
diferen  
diferen  
étnica  
a cap  
pess  
centra  
sede  
quotid  
decisó  
meios  
equac  
de pa

Portar  
pedag  
integr  
e regi  
realiza

o de natureza  
lais, a par de  
integrativo  
irreno a oferta  
ostas do tipo  
se saiba que  
umentado),  
ontram nelas  
ção ou até  
onais que, no  
muitas vezes  
comparadas  
pela escola

ir-se que, em  
ração tornar-  
sitiva se as  
ta da escola  
São essas  
em causa, no  
vessamos.

ewitz (1990),  
envolve uma  
mentos da  
formas de  
desafios que  
cidade e a  
judar há que  
um apelo à  
as devem ser  
rmas devem  
sas acções,  
sponder às  
, desafios,

o de escola  
desenho, no  
itar, implica  
colectiva do  
consciência  
ser humano,  
oderá talvez  
is relações  
ganização  
ologias, nas

ões sociais  
ola possa e  
seu todo de  
não apenas  
ducacionais  
as respostas

educativas diferenciadas e aos recursos adequados à problemática específica dos alunos com n.e.e., ou outras quaisquer diferenças com maior significado, com a mesma "naturalidade" com que se organiza para os restantes. Portanto, uma preocupação de início de percurso e não de natureza remediativa. Isto é, cabe-lhe tornar-se inclusiva, fazer integrar educação regular e especial, torná-las uma só, de modo que nas escolas se ofereça apenas Educação, mas para todos, no respeito por toda a diversidade, a entender como factor de enriquecimento geral.

Para que a inclusão se torne efectiva todas as circunstâncias que são de alguma forma impeditivas de uma melhor assunção, por parte da escola, da sua responsabilidade e da observância dos princípios legais, nomeadamente do princípio da igualdade de oportunidades de acesso e sucesso, terão de ser equacionadas, remediadas, ultrapassadas, resolvidas, ao nível da escola, com flexibilidade, autonomia e competência.

A escola concreta só por si não poderá percorrer tal caminho; ainda que na relação social global aconteça toda uma evolução clara na aceitação sem reservas das diferenças, de todo o tipo de diferenças, sejam de natureza étnica, cultural, social ou referidas a capacidades ou limitações pessoais, porque estão centralizados os poderes que em sede última afectam a vida quotidiana da escola, desde decisões político-educacionais a meios financeiros, parece que o equacionamento e remediação têm de partir também desse nível.

Portanto uma evolução da cultura pedagógica que simultaneamente integre estruturas do poder central e regional e a escola nas suas realizações quotidianas.

Teremos de lograr o estádio em que se olhe a integração escolar como enfoque institucional, isto é, em que a integração se defina pelo estabelecimento de uma única modalidade educativa, resultante da fusão das duas modalidades actuais.

O estádio em que cada escola e todas as escolas:

\* Saibam planear-se e estruturar-se para oferecer uma educação comprensiva que respeite a diversidade, contando com as diferenças intraindividuais de todo e qualquer aluno, isto é, se projecte numa função de inclusão (ao invés da função de exclusão que tem vindo a assumir).

O rasgo essencial nessa escola não é a presença de alunos com n.e.e., ou outras diferenças, mas sim a abertura à diversidade, pela prática de uma pedagogia diferenciada.

\* Entendam que a formação dos professores deve vincular-se dentro do contexto educacional, isto é, os programas de formação devem inscrever-se na própria escola, em resposta às necessidades elencadas pelos seus destinatários, à luz da análise institucional.

\* Considerem e saibam aproveitar os docentes de educação especial/apoios educativos, como recurso da escola em geral, desmistificando-se a distribuição de responsabilidades entre professores e serviços de apoio, e logrando-se um trabalho de participação e colaboração mútua de todos.

\* Saibam funcionar em um processo contínuo de reconversão de si própria, e saibam aproveitar, em parceria, os recursos da escola especial.

\* Efectuem um projecto educativo onde se reflita a sua peculiar forma de praticar a mudança.

\* Saibam interpretar e utilizar a legislação específica da educação especial como instrumento de apoio e suporte da sua organização genérica.

Com o que se reflectirá uma organização de escola efectivamente para todos.

Essa organização não pode continuar a ser adiada, porque um Estado que determina em leis princípios, medidas, procedimentos, não oferecendo condições para uma resposta em verdade, não terá legitimidade para exigir o cumprimento daquilo que impõe.

Pode dizer-se que se terá conseguido a inclusão quando as necessidades especiais tiverem implicado todo o pessoal educativo, quando as estruturas de educação especial das escolas se converterem em recurso para todos os alunos e para todo o pessoal, quando as escolas especiais se converterem em centros de recursos para um grupo de escolas e quando a escola puder dizer que adopta um enfoque de escola integral para todos os alunos.

## Notas

1. Tema da Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança apresentada no Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho, em 1999.
2. No Estudo de Caso foram utilizadas técnicas documentais e de inquirição e observação.
3. Foi estudada uma Escola E.B. 2/3 situada na cidade do Porto, com significativa experiência em integração, frequentada no ano lectivo em que o estudo é realizado (95-96) por cerca de um milhar de alunos, dos quais 12,5 % apresentavam n.e.e.

## Referências bibliográficas

- Almeida, L. S. & Freire, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Ainscow, M. (1996). *Necessidades especiais na sala de aula*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M., PORTER, G., WANG, M. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (1995). *Necessidades especiais na sala de aula: Um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bairão, J. (Coord.); Felgueiras, I.; Fontes, P.; Pereira, F.; Vilhena, C. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bénard da Costa, A. M. (1996). Escola Inclusiva: Do Conceito à Prática. In Ministério da Educação, *Inovação*, 9, 151-163. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bénard da Costa, A. M. (1997). Dimensões Formativas: Caminhos para as Escolas Inclusivas. In IIE, *Inovação Vol. 9*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Brennan, W. K. (1988). *Curriculum for special needs*. Milton Keynes: Open University Press.
- Fernandes, M. T. L. (1984). *Une Etude de l'Integration Scolaire des Enfants Handicapés au Portugal*. Caen: Université de Caen.
- Fonseca, V. (1991). *Educação Especial*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Fonseca, V. (1980). *Reflexões sobre a Educação Especial em Portugal*. Lisboa: Moraes Editores.
- Formosinho, J. et al. (1994). *Modelos de Organização Pedagógica da Escola Básica*. Porto: Instituto Superior de Educação e Trabalho.
- Fox, D. (1987). *El Proceso de Investigación en Educación*. Pamplona: Ediciones Universidade de Navarra, S. A.

Garanto,  
In Sarviser  
Barcelona:  
Hegarty,  
and young p  
and the rev  
Kirk & G  
Criança Ed  
Martins For  
Leitão, F.  
Históricas  
Ludens, Vo  
Leitão, I  
Educação  
Integraçã  
Jovens I  
Desenvolvi  
2. Lisboa:  
Marconi  
Fundamen  
S. Paulo: Ed  
Marconi,  
de Pesqui  
Ministéri  
de Desenv  
Vol. I e II. L  
Ministéri  
Organizaç  
Educativos  
Ministéri  
para a V  
Necessidac  
DEB.  
Miranda  
Necessida  
Classes Re  
Pinto, A  
Investigaçã  
de Psicolol  
Pires, E  
Sistema I  
Comentári  
Popkewi  
Interesse S  
University p  
Portugal  
Melhor e o  
Público, 27  
Porter, I  
Escotas: Cl  
Através da  
Vol. XXV, n.  
Rodrigu  
Europeu H  
Europa: I  
Romeu,  
escolar y l  
Libres.  
Romeu,  
Pasado, F  
Yerba.  
Secretari  
(1982). A  
Lisboa: SM  
Ministros.  
Secretari

Doutoramento apresentada no da Criança - io, em 1999.  
ram utilizadas de inquirição e  
E.B. 2/3 situada m significativa frequentada no do é realizado ilhar de alunos, entavam n.e.e.  
s.  
ire, T. (1997). o em Psicologia ssociação dos  
Necessidades Lisboa: Instituto  
G., WANG, M. colas Inclusivas. io Educacional. Necessidades Um guia para a Lisboa: Instituto  
eiras, I.; Fontes, 998). Os Alunos ivas Especiais: de Educação. l de Educação. (1996). Escola ica. In Ministério 51-163. Lisboa: Educacional. (197). Dimensões ra as Escolas Vol. 9. Lisboa: Educacional. Curriculum for eynes: Open  
) Une Etude de ints Handicapés rsité de Caen. ação Especial. rtes Médicas. exões sobre a rtugal. Lisboa:  
4). Modelos de Escola Básica. e Educação e  
Processo de n. Pamplona: Navarra, S. A.

Garanto, J. (1984). Educación Especial. In Sanvisens, Introducción a la Pedagogía. Barcelona: Barcanova.

Hegarty, S., (1993). *Education children and young people with disabilities: Principles and the review of practice*. Paris: UNESCO.

Kirk & Gallagher (1996). *Educação da Criança Excepcional*. S. Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.

Leitão, F. R. (1980). Algumas Perspectivas Históricas sobre Educação Especial. *Ludens*, Vol. 4, nº 3.

Leitão, F. R. (1988). As equipas de Educação Especial como Modelo de Integração Comunitária de Crianças e Jovens Deficientes. *Revista do Desenvolvimento da Criança* Vol. VI, nº 1 e 2. Lisboa: S.P.P.E.C.D.M.

Marconi, M. & Lakatos, E. (1990). *Fundamentos de Metodologia Científica*. S.Paulo: Editora Atlas S.A.

Marconi, M. & Lakatos, E. (1990). *Técnicas de Pesquisa*. S. Paulo: Editora Atlas S.A.

Ministério da Educação (1988). *Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal*, Vol. I e II. Lisboa:

Ministério da Educação (1988). *Organização e Gestão dos Apoios Educativos*. Lisboa: DEB.

Ministério da Educação (1998). *Transição para a Vida Adulta - Jovens com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: DEB.

Miranda Correia, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora Lda.

Pinto, A. C. (1990). *Metodologia da Investigação Científica*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.

Pires, E. L. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo: Apresentação e Comentários*. Porto: Edições ASA.

Popkewitz, T. (1990). *Reforma Educativa: Interesse Social, Retórica e Ritual*. Illinois: University of Illinois.

Portugal, M. (1996). Despacho 22: O Melhor e o Pior que a Escola Oferece. *Jornal Público*, 27 de Junho, 20.

Porter, G. (1995). Organização das Escolas: Conseguir o Acesso e a Qualidade Através da Inclusão. In UNESCO, *Prospects*, Vol. XXV, nº 2, 209-309.

Rodrigues, D.(Org.) (1997). *Seminário Europeu Helios II Escola e Integração na Europa: Valores e Práticas*, Lisboa:

Romeu, N. I. (1989). *La integración escolar y los profesores*. Valencia: Nau Libres.

Romeu, N. I. (1992). *Educacion Especial: Pasado, Presente y Futuro*. Murcia: Ed. Yerba.

Secretariado Nacional de Reabilitação (1982). *A Educação Especial Integrada*. Lisboa: SNR, Presidência do Conselho de Ministros.

Secretariado Nacional de Reabilitação

(1983). *Projecto de Relatório dos Peritos Estrangeiros sobre Educação dos Jovens Deficientes em Portugal*. Lisboa: SNR, Presidência do Conselho de Ministros.

Secretariado Nacional de Reabilitação (1985). *Sistema de Educação Especial em Portugal*. Lisboa: SNR.

Secretariado Nacional de Reabilitação (1993). In *Revista Integrar*, nº 1 e nº 2. Lisboa: SNR, Presidência do Conselho de Ministros.

Secretariado Nacional de Reabilitação (1994). *Uma Política Coerente para a Reabilitação das Pessoas com deficiência*. *Cadernos S.N.R. nº 1*. Lisboa: SNR.

Secretariado Nacional de Reabilitação (1995). *Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência*. *Cadernos SNR nº 3*. Lisboa: SNR.

Secretariado Nacional de Reabilitação (1996). *Inquérito Nacional às Incapacidades, Deficiências e Desvantagens*. *Cadernos SNR, nº 9*. Lisboa: SNR.

Serra, H. et al. (1988). *Sistema Educativo para Todos e para Cada um*. CRSE, Documentos Preparatórios - IV. Lisboa: Ministério da Educação.

Serra, H. & Pereira, M. L. (1991). *Ações de Âmbito Regional Tendentes à Implantação de um Sistema Educativo para todos e cada um*. Fundação Calouste Gulbenkian, IV Encontro Nacional de Educação Especial: Comunicações. Lisboa: FCG.

Soares, V. (1980). Alguns Parâmetros de Desenvolvimento da Educação Especial. *Revista do Desenvolvimento da Criança*, Vol. II, nº 1 e 2,

Stephens T. et al. (1998). *Teaching Mainstreamed Students*. New York: Pergamon Press.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho.

Villa, R., Thousand, J., Stainback, W., Stainback, S. (1993). *Restructuring for Caring & Effective Education*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Wang, M. C. & Walberg, H. (1983). Adaptive instruction and classroom time. *American educational research journal*, nº 20, 601-626.

Wang, M. (1995). *Atendendo Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Equidade e Acesso*. *Prospects*, Vol. XXV, nº 2, 287-297.

Wang, M., Wedell, K. (1983). *Conceito de Necessidades Específicas de Educação*. *Cadernos do COOMP, nº 7.8*.

Warnock, H. M. (1978). *Special education needs: Report of the comitee of enquire into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationery Office.

Wedell, K., Roberts, J. (1982). *Special*

Education and Research: A Recent Survey. *Special Education, Forward Trends*, 9. Weeks, A. (1986). *Comprehensive Schools: Past, Present and Future*. London: Methuen, y Co. Ltd.

### Legislação

Constituição da República Portuguesa – 1976.

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 9/89 de 2 de Maio – Lei de Bases da Prevenção e de Reabilitação e Integração.

Decreto Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto – Regime Educativo Especial.

Despacho n.º 173/ME/91 – Regulamentação da aplicação do D.L. n.º 319/91.

Portaria n.º 611/93 de 29 de Junho – Regime Educativo Especial/Jardins-de-Infância.

Portaria n.º 613/93 de 29 de Junho – Regime Educativo Especial/Ensino Mediatizado.

Despacho n.º 178-A/ME/93 – Medidas de Apoio Pedagógico.

Portaria n.º 994/95 de 18 de Agosto – Acesso e frequência de estabelecimentos de ensino particular de educação especial e apoio financeiro.

Despacho 22/SEEI/96 de 20 de Abril – Currículos Alternativos.

Despacho Conjunto n.º 105/97 – ME/SEEI/SEAE de 1 de Julho – Apoios Educativos.

Despacho n.º 9590/99 – D. R. n.º 112, II Série.

Avalia  
neuro  
dos pi  
de vid  
crianç  
subst  
durant

Como e  
lidamos l  
de crianç  
expostas  
durante a  
o conheç  
alertar p  
intervir, e  
ordem a  
risco é o  
propomo  
correspo  
parte de  
doutoran  
*Risco d  
Substân  
Gestaçã  
2001, n.  
Bioméd  
Universic*

Introduc

A. com  
compor  
substânc  
no peric  
vantage  
moment  
interval  
exposiçã  
a ação  
podem c  
dos resu  
porque  
populaç  
especial  
têm re  
experime  
métodos  
diferente  
Field, Ba  
Benhke,  
admirar  
resultad  
contradi