

A DIFERENÇA EM PRIMEIRO PLANO: UM PEQUENO PASSO RUMO À INCLUSÃO (PARTE I)

Márcia Aguiar

Instituto de Educação da Universidade do Minho, marciaaguiar@ie.uminho.pt

José Antônio Afonso

Instituto de Educação da Universidade do Minho, jafonso@ie.uminho.pt

Sandra Estêvão Rodrigues

Instituto de Educação da Universidade do Minho, sandra.estevao@reitoria.uminho.pt

Resumo: Neste artigo, propomo-nos relatar o percurso efetuado durante os seis meses de Estágio Curricular da Licenciatura em Educação da Universidade do Minho (UM), que decorreu no ano letivo 2007/2008 no Gabinete de Apoio ao Estudante com Deficiência (GAED)¹, desta mesma instituição. O Projeto desenvolvido intitula-se *A Diferença em Primeiro Plano: um pequeno passo rumo à Inclusão* e teve como principais problemáticas a Educação para a Diferença e a Inclusão de alunos com deficiência, pelo que a sua finalidade envolveu a sensibilização e a (in)formação da comunidade académica da UM e do público escolar da cidade de Braga para as referidas problemáticas. Neste âmbito, foram realizadas diversas atividades dentro e fora do *campus* universitário. Este artigo será constituído por duas partes, sendo que neste incidiremos na apresentação e contextualização do referido Projeto.

Palavras-chave: Educação, Diferença, Inclusão, Comunidade Educativa

Abstract: In this paper, we propose to describe the work developed during the six months of the Curricular Internship for the Degree in Education at the University of Minho (UM), which took place in the academic year 2007/2008 in the Support Office for Students with Disabilities (SOSD), of the same institution. The Project developed, entitled *The Difference Forefront: a small step towards Inclusion*, had as main problematic the Education for Difference and the Inclusion of students with disabilities, so, its purpose was to stimulate awareness and (in)formation to the problems mentioned in the academic community of the UM and in the public schools of the city of Braga. In this context, various activities were carried out within and outside the university campus. This article will consist of two parts and in this one we will focus on the presentation and contextualization of the Project.

Keywords: Education, Difference, Inclusion, Educational Community

¹ Atual Gabinete para a Inclusão (GPI).

INTRODUÇÃO

O trabalho desenvolvido enquadrou-se nos objetivos da Licenciatura em educação, tendo-se concretizado na conceção, implementação e avaliação do projeto intitulado *A Diferença em Primeiro Plano: um pequeno passo rumo à Inclusão*, o qual teve como problemáticas base a Educação para a Diferença e a Inclusão, inseridas no contexto das Deficiências.

A escolha do GAED para instituição base do Estágio prendeu-se com uma proposta efetivada pela Dra. Sandra Estêvão Rodrigues, responsável pelo referido Gabinete e do qual fiz parte, enquanto colaboradora, durante cinco anos. O interesse e a familiaridade com as temáticas da deficiência e das diferenças foram duas das principais motivações para a concretização deste Projeto, uma vez que nesses cinco anos de colaboração foi possível perceber a importância de reforçar o trabalho de sensibilização para as diferenças, não obstante as alterações qualitativas entretanto constatadas na sociedade portuguesa.

Na verdade, o conceito de Deficiência tem vindo a evoluir positivamente ao longo da História e exemplos disso são a mudança de mentalidades e o trabalho de sensibilização desenvolvido por diversas entidades (ONU, Instituto de Reabilitação Internacional, OCDE, OMS, entre outras). De facto, após a 2ª Grande Guerra Mundial, as pessoas com deficiência começaram a ser vistas como seres humanos com direitos, tendo-se assistido ao início de uma batalha no sentido da valorização de conceitos como justiça social, solidariedade, direitos humanos, igualdade de oportunidades e direito às diferenças, promovendo-se as noções de Integração e Inclusão, processo

este que culminou na Declaração de Salamanca de 1994.

Constatou-se, portanto, a consagração de um conjunto de vitórias, no sentido do reconhecimento das pessoas com deficiência como indivíduos possuidores dos mesmos direitos das pessoas sem deficiência, no que concerne à participação na vida cívica, à igualdade de oportunidades no acesso à Educação e ao Emprego e no acesso às instituições sociais disponibilizadas.

De acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF, 2004, p. 49), as “deficiências são problemas nas funções ou nas estruturas do corpo, tais como, um desvio importante ou uma perda”. Neste âmbito, o conceito de deficiência inclui a incapacidade relativa, parcial ou total, para o desempenho de atividades, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.

Dentro do conceito geral de Deficiência encontramos naturezas diferentes em função das limitações constatadas, sendo possível nomear a *deficiência física*, caracterizada pela alteração completa ou parcial de uma componente física do corpo humano; a *deficiência auditiva*, referindo-se à perda total ou parcial da capacidade sonora; a *deficiência visual*, caracterizada por uma acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho; a *deficiência mental*, que se refere a um funcionamento intelectual inferior à média; a *deficiência orgânica*, caracterizada por limitações psicológicas, fisiológicas ou anatómicas; a *multideficiência*, que engloba a associação de dois ou mais tipos de deficiência.

Tendo em consideração esta classificação e reportando-nos, especificamente, ao GAED, verifica-se a existência de utentes com limitações ao nível de todos os tipos de deficiência

referenciados, sendo que este Gabinete fornece, também, apoio a alunos com dislexia – que pode ser definida como um distúrbio ou transtorno de aprendizagem na área da leitura, escrita e soletração e desordem do déficit de atenção e hiperatividade, que envolve alterações no pensamento e na ação e cuja sintomatologia principal envolve desatenção, hiperatividade e impulsividade da criança.

A constatação da necessidade de empreender ações de divulgação, sensibilização e formação nestas temáticas e, paralelamente, a verificação de que poucos são os estudos nestas áreas, comparativamente com o que há ainda a fazer, estiveram na base desta intervenção. As expectativas iniciais prendiam-se com a realização de um trabalho original e dinâmico, inovador na e para a Universidade do Minho o que, por si só, resultou num desafio bastante interessante.

A finalidade do Projeto foi, neste sentido, sensibilizar e (in)formar a comunidade educativa da Universidade do Minho e o público escolar da cidade de Braga sobre as problemáticas da Deficiência e da Educação para a Diferença e uma das preocupações centrais passou pela consecução de um equilíbrio saudável com os objetivos da Licenciatura, tais como criar, selecionar e utilizar estratégias de apresentação de conteúdos ou de situações de aprendizagem adequadas à natureza dos conhecimentos, às características dos indivíduos e das comunidades; potenciar espaços de formação e de reflexão que contribuam para a transformação da realidade de uma dada comunidade e desenvolver estratégias de intervenção ao nível comunitário.

Por outro lado, os objetivos académicos do Estágio estiveram sempre presentes, dos quais salientamos: adquirir

habilidades e competências orientadas para o desempenho de tarefas e de funções mais práticas, desenvolver a capacidade reflexiva e criativa em contacto com o mundo do trabalho, mobilizar e aplicar os conhecimentos adquiridos durante a Licenciatura, consolidar hábitos investigativos e avaliativos, e integrar o exercício de uma atividade profissional.

Finalmente, não poderíamos deixar de considerar os objetivos institucionais, nomeadamente: disponibilizar informação pertinente que estimulasse o interesse e auxiliasse na realização de trabalhos sobre a temática da deficiência por parte de alunos, docentes e investigadores ou outros interessados; promover iniciativas que divulgassem e sensibilizassem a comunidade académica e envolvente para as realidades, necessidades e formas de apoio das pessoas com deficiência e estabelecer e manter contactos com associações e instituições de apoio, exteriores à Universidade do Minho.

Nesta primeira parte do artigo, após esta breve introdução, iremos apresentar o Projeto (procedendo-se a uma contextualização e caracterização da instituição, dos públicos-alvo e da metodologia utilizada), seguidamente, no ponto do enquadramento teórico, exploraremos as temáticas que estiveram na base do trabalho desenvolvido. Seguem-se a explicitação da Fase de Diagnóstico, com a indicação dos procedimentos utilizados na realização da análise de necessidades e uma primeira incursão sobre a Fase de Implementação, ao nível da descrição dos objetivos (gerais e específicos) e da apresentação de uma síntese das atividades realizadas, culminando esta parte com algumas considerações preliminares.

APRESENTAÇÃO DO PROJETO

Contextualização e caracterização da instituição

De forma a melhor enquadrar a instituição base do Estágio, prosseguimos agora com uma breve descrição do Gabinete, dando conta de aspetos relacionados com a sua criação, os seus objetivos, expectativas e projetos.

Assim, o GAED procura responder, de formas diversas, às necessidades demonstradas pelos estudantes com deficiência da UM. Tendo por base o Despacho RT-123/94, a criação deste Gabinete assenta na ideia

de que a melhor forma de apoiar os estudantes com deficiência [passa pela] criação de uma estrutura leve – um gabinete de apoio – para despistagem de casos e problemas, gestão dos recursos específicos estritamente necessários, mobilização dos diversos setores da Universidade que podem cooperar neste domínio (...) e, acima de tudo, servir de ponto de contacto e de coordenação global de esforços.

Em 2007/2008, o GAED regia o seu funcionamento pelo Despacho RT-23/2007, onde constavam como objetivos principais promover a inclusão dos estudantes com deficiência na Universidade do Minho, procurando assegurar a igualdade de oportunidades e constituir-se como um núcleo de recursos destinados a informar e a estimular a realização de estudos e de investigações nesta área, passando, de um modo geral, as suas competências por: receber, avaliar e responder às necessidades dos alunos com deficiência, estabelecendo parcerias com outros órgãos académicos e entidades exteriores à Universidade; disponibilizar informação pertinente sobre a temática da Deficiência, desenvolvendo

ações de formação e de sensibilização neste domínio.

O mesmo despacho define, então, que o GAED fica na dependência direta da Reitoria, nomeadamente, da Pró-Reitoria para a Qualidade no Ensino e que o Gabinete, bem como os materiais informáticos e outros postos de acesso à informação por parte dos estudantes com deficiência, passam para as instalações dos Serviços de Documentação da Universidade do Minho, onde se disponibilizam, por consequência, recursos humanos e materiais indispensáveis ao seu pleno funcionamento.

Ao longo dos anos, foram vários os projetos que beneficiaram da intervenção direta do GAED. Assim, além do apoio técnico e informativo fornecido aos estudantes com deficiência com o objetivo de responder às suas necessidades, destacando-se a atribuição do Estatuto de estudante portador de deficiência, produção de materiais de estudo adaptados, disponibilização de informação aos docentes, formação a alunos e a funcionários sobre a temática da Deficiência, o Gabinete sempre participou em eventos (Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, por exemplo), Seminários, investigações académicas, etc. possuía, igualmente, um espaço semanal na Rádio Universitária do Minho (RUM), onde se debatiam questões relacionadas com a temática da Deficiência.

Com o Projeto desenvolvido, procurou-se alargar os horizontes do GAED, divulgando o seu trabalho e esperando, desta forma, que mais iniciativas neste sentido pudessem, futuramente, concretizar-se.

Públicos-alvo

A população-alvo do Projeto cingia-se, numa fase inicial, aos estudantes com deficiência da Universidade do Minho. O

GAED tinha, no ano letivo de 2007/2008, 53 alunos inscritos que apresentavam deficiências/dificuldades a vários níveis: motora, visual, auditiva, orgânica, dificuldades de aprendizagem (dislexia e desordem do déficit de atenção e hiperatividade). Estes alunos frequentavam Cursos de diversas áreas, desde as Ciências Naturais (Física, Biologia Aplicada) às Ciências Sociais (Sociologia, História/Arqueologia, Comunicação Social), passando pelas Licenciaturas em Educação, Psicologia, Direito, Administração Pública/Gestão, Relações Internacionais, Engenharia Informática, entre outros.

Não obstante a nossa intenção primeira de centrar a iniciativa nesta população, devido a constrangimentos em termos de recursos económicos (que impossibilitaram a realização de algumas atividades), assim como a não garantia de uma participação recorrente e efetiva dos alunos com deficiência nas ações a empreender, colocando em risco a sua concretização (em virtude das diferentes disponibilidades horárias dos alunos, das limitações impostas pela sua condição e da reticência de muitos estudantes em exporem-se perante os restantes colegas) e uma vez que um dos objetivos a que nos propusemos passava por divulgar o GAED e a temática da Educação para a Diferença junto da comunidade escolar envolvente, optámos por realizar um trabalho de sensibilização para a problemática das diferenças com públicos diversos dentro da comunidade escolar: crianças do Jardim de Infância, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos; alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos (turma do 5º Ano de uma Escola Básica); Auxiliares de Ação Educativa e Professores de dois Agrupamentos de Escola do Ensino Básico.

O trabalho com estes públicos resultou de uma negociação com os responsáveis das organizações educativas relativamente às suas necessidades dentro da problemática e tendo em conta os objetivos do Projeto. Para tal, e na impossibilidade real de delinear atividades com todas as Escolas do distrito de Braga, cingimo-nos aos Agrupamentos de Escola André Soares e Dr. Francisco Sanches, geograficamente mais próximos e que, por sua vez, mostraram mais celeridade na resposta à proposta de intervenção e maior interesse/necessidade no desenvolvimento de atividades no domínio da Educação para a Diferença.

Metodologia de intervenção

A realização de um projeto deve apresentar uma metodologia de intervenção explícita e bem delimitada, de modo a contribuir para o sucesso do trabalho empreendido.

Assim, em termos metodológicos, incidimos numa metodologia de carácter qualitativo, baseada num conjunto de estratégias e de métodos passíveis de produzirem leituras do real, procurando captar a intersubjetividade das realidades, assentes num paradigma construtivista.

Desta forma, a construção do conhecimento destacou-se como um processo interativo, negociado, onde a intervenção dos atores serviu de mote na procura do significado da ação, conduzindo a uma construção crítica e coletiva do saber, inserindo-se, de certo modo, na etnometodologia, no sentido em que privilegiámos a reflexão dos atores sobre as suas práticas e atividades quotidianas e inscrevendo-se no interacionismo simbólico “ao tentar ver o mundo através dos olhos dos atores sociais e dos sentidos (significados) que eles atribuem aos objetos e às ações

sociais que desenvolvem” (HAGUETTE, 1995, p. 52), mediante a (des)construção de realidades, olhares e significados.

Assumimos, por consequência, uma conceção múltipla da realidade, recorrendo à compreensão, descrição e interpretação dos fenómenos a partir das representações dos atores envolvidos, enquadrando a ação numa dialética interativa. Neste âmbito, o nosso papel específico envolveu um *continuum* de observadores a participantes, incentivando a cooperação e o diálogo entre os diferentes intervenientes.

Para tal, recorremos a um conjunto de procedimentos e instrumentos de perceção, análise e interpretação da realidade, onde os próprios sujeitos, as suas práticas e discursos surgiram como fonte privilegiada de saber. Os métodos utilizados procuraram o registo de informações, através de processos não estruturados, abertos, com o objetivo de captar, de modo integral e rico, diversas perspetivas, sentidos e experiências.

Esta dinâmica exigiu, por conseguinte, na fase de diagnóstico, a realização de entrevistas semiestruturadas, visto que permitem “recolher dados válidos sobre crenças, opiniões e ideias dos sujeitos observados” (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1990, p. 155) de forma espontânea, direta e aprofundada e o estabelecimento de conversas informais/reuniões, pois deste modo foi permitido auscultar opiniões, perceber sentidos e necessidades que possibilitassem fundamentar uma planificação concreta e atual das atividades, uma vez que a perceção teórica da realidade poderia não corresponder às exigências institucionais e práticas das organizações com quem estabelecemos parcerias de trabalho.

Nas fases da implementação e avaliação das atividades, recorremos ao registo descritivo, através da observação

participante. Como referem Quivy e Campenhoudt (1991, p. 197),

os métodos de observação direta constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho.

Por sua vez, Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990, p. 155) destacam que, na observação participante, “o próprio investigador é o instrumento principal de observação” permitindo-lhe integrar-se, progressivamente, nas atividades e, desta forma, registar o máximo de informação possível; este método possibilita a recolha de notas de campo (descrição narrativa) e a elaboração de Diários de Bordo (descrição subjetiva), o que procurámos realizar em tempo real ou logo após as atividades.

A fotografia e o vídeo foram, também, utilizados, nomeadamente na vertente avaliativa, pois são instrumentos que possibilitam a recolha de informações e/ou de dados de cariz factual, que transmitam reações e ocorrências de uma determinada atividade e, por outro lado, funcionam, juntamente com os dados recolhidos através de outros instrumentos, como provas conclusivas na reflexão avaliativa de um determinado contexto.

A utilização destes métodos e instrumentos possibilitou, por conseguinte, analisar em contexto reações, discursos e formas de participação, que confrontámos com os registos avaliativos (quer fotográficos, quer escritos) e com as informações recolhidas através da auscultação dos públicos-alvo em conversas informais estabelecidas (tendo em consideração cada contexto de intervenção e os objetivos, expectativas e motivações subjacentes) e com os responsáveis pelas

entidades parceiras, no sentido de recolher opiniões, comentários e conclusões relativos às atividades, aos temas discutidos nas mesmas e às estratégias de abordagem utilizadas. Para além da vertente informativa, estas conversas sucederam-se de uma forma flexível e espontânea, permitindo estabelecer um contacto informal e natural com os públicos-alvo, contribuindo para a relação empática e de confiança criada, que em muito contribuiu para o sucesso das atividades.

Os dados recolhidos foram analisados com recurso à análise de conteúdo, que se refere ao processo de análise do discurso dos atores, que incide sobre o conteúdo das mensagens e consiste em verificar o significado atribuído, os modos de construção do discurso, a frequência dos termos utilizados, informações a partir das quais se procura construir um conhecimento (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1991, p. 224). Em termos concretos, não incidimos numa categorização extensiva da informação, mas na análise do discurso para dele retirar os aspetos mais significativos. Privilegiámos, portanto, uma análise formal de enunciação (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1991, p. 226), dando especial atenção ao desenvolvimento geral do discurso, desmontando a sua dinâmica.

A partir deste processo, que se revelou contínuo, obtivemos dados relevantes para a conceção e implementação do Projeto, bem como para a fase avaliativa, que culminou com um registo descritivo por parte da acompanhante de estágio e com a realização de um Relatório, também ele descritivo, narrativo e reflexivo no que concerne ao processo desenvolvido.

Convém, ainda, ressaltar que a análise documental (pesquisa e leitura de livros, documentos e artigos diversos) foi um método transversal a todas as fases do

projeto, uma vez que, para perceber a dinâmica da instituição de estágio, realizar o plano de atividades e concretizar estas últimas, tornou-se indispensável analisar documentos institucionais e contextualizar, teoricamente, as temáticas discutidas e trabalhadas.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO: SOBRE OS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO PARA A DIFERENÇA E INCLUSÃO

Durante o percurso percorrido, na base de todas as ideias, propostas e concretizações estiveram os conceitos de *Inclusão e de Educação para a Diferença*, noções essas social e academicamente relevantes, até porque a Educação tem surgido como campo emergente de novas perspectivas de compreensão das diferenças e das identidades culturais nas práticas educativas, constatando-se uma necessidade cada vez mais evidente de estudar o campo da diversidade, problematizar as suas conceções e construir dispositivos que possam pôr em prática essas mesmas teorizações.

Os conceitos de inclusão e de multiculturalismo conduzem-nos ao

campo híbrido, fluído, polissémico, ao mesmo tempo promissor, da diferença [...] Trata-se do desafio de se *respeitar as diferenças* e de *integrá-las em uma unidade que não as anule*, mas que *ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respetivos contextos*. (FLEURI, 2006, p. 1-2)

Compete, portanto, aos educadores aprofundarem as questões relativas às diferenças e identidade cultural, temas estes que tendem a focar cada vez mais a sua atenção, iniciando-se um processo de busca do outro enquanto ser potenciador de

diferentes linguagens e sentidos, onde os contextos caracterizados pelas diferenças físicas, sensoriais, culturais, de gênero, etc. se assumem como ambientes experienciais ricos em aprendizagem.

Como refere Candau (s/d, p. 38), “este desafio está colocado hoje para todo o sistema educacional, da educação infantil à universidade”. Antunes e Padilha (2004) reforçam esta ideia, destacando que enquanto educadores, somos desafiados a pensar na inclusão e no trabalho do professor com a diferença, analisando as possibilidades de luta sistemática contra a exclusão, não só na escola, mas também na sociedade. Este Projeto surge, portanto, como um pequeno contributo para a prática da diferença nos meios escolares, em particular e educativos, em geral.

A história da Humanidade apresenta-nos casos flagrantes de intolerância face à diferença: a perseguição intemporal aos Judeus, a escravidão, o Holocausto, a discriminação das mulheres, pessoas com deficiência e minorias étnicas são só alguns dos exemplos que demonstram a fragilidade do ser humano. Como aponta Corrêa (2007, p. 5),

normalmente, na nossa cultura, repudiamos a agressividade, a vergonha, o fingimento, a mentira, a traição, o desprezo, a inveja, a covardia e a diferença. Mas é preciso perceber que situações inadequadas e até destrutivas podem ser transformadas com alto teor pedagógico, ou seja, identificadas as situações-limite, agimos, elaborando-as criativamente, sem medo nem vergonha, antes que transbordem. [...] não basta o reconhecimento da diferença, é preciso saber lidar com os conflitos pessoais e interpessoais.

Em suma,

o objetivo da **educação para a diferença** é harmonizar a convivência

de diferentes grupos sociais; promover a justiça social considerando as distinções dos segmentos sociais; permitir o acesso de todos os seres humanos aos bens intelectuais, materiais, espirituais e naturais; assim como mobilizar a todos para a aceitação de si mesmo que é diferente do Outro e, por esta razão, somos muito mais enriquecidos nesta convivência dos diferentes. (CORRÊA, 2007, p. 17)

À intervenção assente nos princípios da Educação para a Diferença estão subjacentes as noções de *Inclusão* e de *Escola Inclusiva*, cuja evolução e características procuraremos, agora, deslindar. Distinguimos, em primeiro lugar, os conceitos de integração e inclusão que, não obstante a sua similitude, revelam especificidades práticas muito concretas.

A noção de integração surgiu associada à ideia de “integrar” alunos com necessidades educativas especiais na escola regular, evitando a sua segregação em Escolas de Educação Especial. Esta perspectiva representou uma viragem significativa na Educação nas décadas de 60 e 70 do século XX. Todavia, analisando o sentido da palavra “integração”, percebemos que a ele subjaz a condição de excluído, uma vez que se refere, como veremos mais à frente, à adaptação dos alunos ao ambiente escolar e não o contrário.

É numa tentativa de aprofundar o sentido de “integração” que surge o conceito de inclusão, definido por Florian (1998, p. 16, apud HEGARTY, 2001, p. 81) como reportando-se “à oportunidade que pessoas com deficiência têm de participar plenamente nas atividades educacionais, de emprego, de consumo, de recreação, comunitárias e domésticas que são específicas do quotidiano social”. Se tivermos em consideração algumas das conclusões de Porter (1997, apud

HEGARTY, 2001, p. 81) vemos que a integração está centrada no problema exclusivo do aluno, enquanto a inclusão privilegia a assunção da sala de aula e da figura do professor como potenciadores da concretização de estratégias que privilegiem a igualdade de oportunidades.

Assim, o conceito de integração prevê, no nosso entender, a abertura de portas às pessoas com deficiência para estas ingressarem na escola, na comunidade, no trabalho, etc., mas não sem ter que realizar um esforço de adaptação às formas de vida, de trabalho e de estar já instituídas. Por seu turno, a inclusão assume as diferenças e procura responder às exigências e necessidades de cada um, valorizando as heterogeneidades como potenciais fatores de crescimento e de inovação. No que respeita mais concretamente ao domínio escolar, há que dizer que o movimento integrador previa locais específicos para prestar apoio direto aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), o que ocorria fora do ensino regular, enquanto o movimento inclusivo, por sua vez, procura que tais apoios sejam fornecidos dentro das classes regulares, de uma forma indireta e adaptada, respeitando os ritmos e as necessidades dos diversos alunos.

Em Portugal foi em 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que legalmente se providenciou a reestruturação das escolas no sentido de criar condições para que os alunos com NEE pudessem ser incluídos em classes regulares, implementando-se medidas de adaptação nas mesmas. É neste quadro que surge, portanto, a noção de “Educação Inclusiva”, a qual implica modificações e adaptações “na área curricular, na área da organização académica da escola, nos métodos de ensino, no desenvolvimento profissional dos técnicos, no envolvimento dos pais e na

aquisição e utilização de recursos” (HEGARTY, 2001, p. 82).

Esta noção de Educação Inclusiva viu-se impulsionada após a Conferência de Salamanca de 1994, quando

se definiu como princípio estratégico a educação inclusiva, entendendo-se que a evolução dos Sistemas Educativos, designadamente no que concerne à resposta educativa a necessidades individuais de crianças ou jovens, se caracterizaria pela clara assunção do desenvolvimento de organizações escolares inclusivas, isto é, destinadas à totalidade dos indivíduos. (MORGADO, 2003, p. 75)

A partir de então, segundo Correia (2003, p. 19),

a educação especial passa de um **lugar** a um **serviço** [...], sendo reconhecido ao aluno com NEE o direito de frequentar a classe regular, possibilitando-lhe o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades.

Há então que ter cuidado com a forma como as estratégias de inclusão se desenvolvem, pois inclusão pode tornar-se exclusão e tal acontece, quando os alunos com NEE são “depositados” nas classes regulares de uma escola não possuidora dos apoios, dos valores, no fundo, da filosofia inclusiva que deve estar presente em toda a comunidade escolar (professores, pais, alunos sem NEE, funcionários, etc.), tornando-se necessário providenciar um equilíbrio saudável entre as necessidades dos alunos, as atitudes dos professores e as condições da escola (CORREIA, 2003, p. 37), devendo-se evitar a mudança de alunos com NEE para classes regulares que não apresentem os apoios necessários para garantir o seu sucesso (GONZÁLEZ, 2003, p. 60).

A Educação Inclusiva deve, por consequência, potenciar o compromisso do corpo docente com uma filosofia inclusiva, a formação em educação regular e especializada, a reconversão das escolas de educação especial e a coordenação da rede de apoio a nível individual, o que vai colocar as escolas no caminho da aceitação das diferenças, do alargamento e da diversificação curriculares, do desenvolvimento de uma aprendizagem interativa, participativa e colaborativa entre toda a comunidade educativa (GONZÁLEZ, 2003, p. 62-63). Em termos práticos, são várias as estratégias utilizadas para apoiar a implementação de uma Escola Inclusiva: aprendizagem cooperativa, instrução diferenciada, agrupamentos multietários, aprendizagem experimental, práticas apropriadas ao desenvolvimento, unidades temáticas interdisciplinares, equipas colaborativas e lecionação simultânea (KRONBERG, 2003, p. 54).

Assim se vê como a comunidade educativa e as escolas devem criar condições para apoiarem e respeitarem os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos. Mas como se consegue isso com um currículo rígido, fechado, pré-determinado e homogéneo? Pensamos que a aposta em ações sensibilizadoras e em planos interventivos de Educação para a Diferença podem permitir ultrapassar estes constrangimentos.

Apesar de termos incidido, até aqui, a nossa análise no campo escolar Básico e Secundário, estas dinâmicas abrangem, sem dúvida, o Ensino Superior e este foi um domínio de extrema importância no desenrolar do Projeto. Na verdade, no campo da Educação Inclusiva convém realçar que, se há 25 anos o tema da Inclusão era debatido em termos teóricos e metodológicos no respeitante ao ingresso no

ensino pré-primário e no ensino primário, presentemente, deparamo-nos com a tentativa de construção de uma Universidade Inclusiva, problematizando as suas possibilidades e limitações.

De facto, como temos vindo a referir, atualmente os contextos políticos e sociais têm desenvolvido mecanismos que procuram promover a inclusão. Este aspeto, associado às inovações tecnológicas e comunicacionais, bem como à mudança de mentalidades que se tem constatado no que a esta problemática diz respeito, tem aberto o leque de possibilidades às pessoas com deficiência de acederem ao Ensino Superior e, após o seu ingresso, de usufruírem de condições que permitam a igualdade de oportunidades, em termos de sucesso académico (RODRIGUES, 2004).

Torna-se premente, por conseguinte, envidar esforços para refletir em conjunto sobre as possibilidades de construção de uma Educação Inclusiva no Ensino Superior. Os últimos anos têm espelhado a vontade de muitos, auxiliada pela criação de medidas sociais e políticas que facilitam a inclusão dos estudantes com deficiência e “a criação de Gabinetes de Apoio ao Estudante Deficiente em várias Universidades mostram que a atitude é a de encarar corajosamente os seus valores e práticas em relação à Inclusão” (RODRIGUES, 2004, p. 1) de que é exemplo o trabalho desenvolvido pelo GAED. Tal como nos referem Estêvão et al. (2007) emerge uma necessidade premente de clarificar o tipo de apoio prestado a estes estudantes e é nessa dinâmica que se procura promover a igualdade destes alunos e não favorecê-los em nenhuma situação.

O processo de inclusão no Ensino Superior envolve dinâmicas várias e múltiplos fatores que vão desde as características pessoais de cada indivíduo às

condições físicas, de autonomia e de acessibilidade da instituição. De qualquer forma, este processo interativo deve primar pela igualdade de oportunidades, fomento da participação social e promoção dos direitos das pessoas com deficiência. O certo é que o acesso e o sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência devem ser garantidos.

Em termos de acessibilidade (entendam-se as possibilidades que o estudante possui de frequentar a comunidade acadêmica como um todo), tem-se assistido, nomeadamente na Universidade do Minho, a uma melhoria das condições, com a desocultação de barreiras arquitetónicas, embora ressalvemos, ainda, a existência de algumas arestas a limar neste domínio, especialmente no acesso a edifícios.

Mas além do acesso físico, temos o acesso ao Ensino Superior propriamente dito, o qual tem sido previsto e legislado pelo Estado, particularmente com a criação do contingente especial. Em termos tecnológicos, os suportes digitais, a construção de *sites* acessíveis e o desenvolvimento de tecnologias assistivas permitem aos alunos com deficiência dar mais um passo no alcance do sucesso acadêmico. Em termos pedagógicos e metodológicos, também se têm verificado avanços, nomeadamente com a introdução do Regime Especial de Frequência, com o apoio fornecido na aquisição de materiais de estudo e com as medidas especiais previstas para alunos com deficiência (modelos alternativos de estudo e de avaliação).

Não obstante todos estes aspetos positivos, muito trabalho há ainda a fazer e, como salienta Rodrigues (2004, p. 2),

as barreiras arquitetónicas têm que ser vistas não como um conjunto de rampas e medidas a serem respeitadas mas como uma filosofia geral de

acolhimento, conforto e facilidade em todas as dependências dos edifícios.

A comunidade académica deverá, portanto, adotar uma atitude positiva em relação ao futuro académico e profissional dos alunos com deficiência e, em cada área, procurar perfis profissionais alternativos, compatibilizando as dificuldades inerentes às suas limitações e o domínio científico em que esses mesmos alunos se inserem (RODRIGUES, 2004).

Neste sentido, terá de trabalhar-se como um todo no sentido da Inclusão, o que permitirá combater o individualismo e a competição desenfreadas que caracterizam o ambiente académico, criando novas possibilidades de reflexão humana, metodológica e curricular e de descoberta de si e do outro, sempre em busca do equilíbrio entre a permissividade e a exclusão de oportunidades. Esperamos que o trabalho desenvolvido com este Projeto tenha dado um contributo importante nesse sentido.

FASES DE DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Fase de diagnóstico

O enquadramento teórico é uma fase indispensável para a elaboração do diagnóstico, o qual representa uma etapa fundamental para o desenvolvimento de um plano de intervenção adequado à realidade em questão. Como refere Guerra (2002, p. 132) “o diagnóstico é um instrumento de pesquisa e um instrumento de participação de todos os que detêm elementos de conhecimento sobre a realidade”, permitindo encontrar os principais problemas, perceber a sua origem e oferecer alternativas de ação para os ir resolvendo.

É neste sentido que o conhecimento exaustivo da realidade a ser estudada se

apresenta como indispensável a todo o processo de intervenção. Quanto mais preciso e profundo for o conhecimento da realidade que está na base de um projeto, mais fácil será determinar o impacto e os efeitos das ações levadas a cabo durante o mesmo e é exatamente esta a grande dificuldade e falha de alguns projetos de intervenção: chegar a uma verdadeira compreensão da realidade e da prática social transformadora que se pretende levar a cabo. Assim, a chamada análise de necessidades vai condicionar todo o percurso do projeto e a delimitação dos objetivos, uma vez que essas necessidades estabelecem o limite e o teor dos propósitos a serem alcançados, os quais devem ser plenamente exequíveis para serem profícuos e transformadores da ação.

O conceito de necessidade pode ser entendido de diversas formas: como discrepâncias ou lacunas entre o estado atual e o estado desejado – onde a distância entre um estado e outro se assume como um problema a ser resolvido; normativas – enquanto carências de um sujeito ou grupo consideradas relativamente a um padrão ou *standard*; sentidas – no sentido de responderem à questão: “que necessitas?”, entendida como aquilo que as pessoas expressam como sendo bom, aceitável ou desejável; e prospetivas – de modo a preverem aquelas necessidades que se sentirão com maior intensidade no futuro (BRADSHAW, 1972, apud ZABALZA, 1994, p. 58).

Em termos genéricos, a análise de necessidades que privilegiámos apresenta um cariz construtivista (processo participado, negociado, refletindo desejos e interesses; envolveu uma transformação reflexiva dos sujeitos, numa perspetiva

humanista e de desenvolvimento). Concretamente, enquadrámo-nos na tipologia das necessidades enquanto discrepância entre o estado atual e o desejado (pouco conhecimento sobre a problemática da deficiência e das diferenças, falta de aproximação entre o GAED e a comunidade académica/bracarense) e das necessidades sentidas, considerando de extrema importância as perspetivas, dificuldades e motivações dos atores envolvidos.

No sentido de perceber as dinâmicas do contexto e as oportunidades de intervenção, foram realizadas entrevistas semidiretivas à responsável pelo GAED, Dr.^a Sandra Estêvão e a uma amostra de alunos. De facto, a pretensão inicial prendia-se com a auscultação de todos os alunos, mas apesar de todos terem sido contactados via eletrónica e telefónica, apenas 13 responderam ao desafio².

A decisão de recorrer à entrevista semidiretiva prendeu-se com a intenção de recolher informações extensivas e qualitativas relativas às vivências, motivações e necessidades dos envolvidos, cujo número permitiu a viabilidade deste processo. Como nos diz Moreira (1994, p. 133), “no caso das entrevistas semiestruturadas, o entrevistador faz sempre certas perguntas principais mas é livre de alterar a sua sequência ou introduzir novas questões em busca de mais informação”, daí que os guiões iniciais construídos apenas tenham servido como fio condutor das entrevistas em si, as quais foram sendo enriquecidas com novas questões, sempre que tal se justificou.

A utilização deste método revelou-se vantajosa, pois permitiu analisar o sentido

² Apesar de não se tratar de uma amostra representativa da população, conseguimos retirar

conclusões pertinentes para dar seguimento ao Projeto.

dado pelos atores às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados; possibilitou a recolha de informações, respeitando os quadros de referência dos interlocutores, o que se relaciona com a flexibilidade que caracteriza a própria entrevista; contribuiu para alcançar o grau de profundidade que se exigia para trabalhar a problemática em questão e permitiu, igualmente, estabelecer laços empáticos com os interlocutores, situação que veio, de certa forma, a contribuir para o sucesso de algumas atividades.

A análise dos dados recolhidos possibilitou concluir que, de uma forma geral, os alunos consideravam que a temática da deficiência deveria ser mais divulgada, sendo necessário investir em ações de sensibilização, nomeadamente tertúlias, exposições, conferências e formações para informar e desmistificar alguns preconceitos. Apontaram como aspeto fundamental a criação de espaços de reflexão sobre a problemática que permitissem dar mais visibilidade ao trabalho desenvolvido pelo GAED. Assim, como palavras-chave retiradas das entrevistas temos: *informação, sensibilização, divulgação, organização de eventos*. Finalmente, destacamos a importância por eles atribuída às atividades enunciadas, especialmente no que concerne à realização de uma ação de formação sobre Técnicas Ativas de Procura de Emprego e a iniciativas que potenciem a aproximação entre os vários alunos com deficiência da UM e entre estes e a restante comunidade académica.

No respeitante às ações desenvolvidas extramuros da Universidade, foram agendadas reuniões com os agentes educativos responsáveis pelos Conselhos Executivos e pelos Núcleos de Apoio Educativo de dois Agrupamentos de Escolas

da cidade de Braga: Dr. Francisco Sanches e André Soares. O interesse, disponibilidade e necessidade demonstrados foram evidentes, tendo resultado na consecução de atividades formativas e de sensibilização, as quais serão explicitadas posteriormente.

Descrevendo melhor todo este processo: no Agrupamento Dr. Francisco Sanches agendou-se uma reunião com o Presidente do Conselho Executivo e com a coordenadora no Núcleo de Apoio Educativo (N.A.E.), na qual se concluiu que seria pertinente estabelecer um plano de sessões de sensibilização para a diferença junto de uma das turmas do 5º Ano que possui uma aluna com fobia social. Depois de alinhavados os pormenores com a Diretora da Turma em questão, ficou decidido que seria implementado um plano interventivo todas as 5ª-Feiras entre as 09:06h e as 09:50h, tendo como base a disciplina de Formação Cívica.

Salientou-se, ainda nessa reunião, a pertinência de realizar uma Ação de Formação sobre a problemática da *Educação para a Diferença* junto dos Auxiliares de Ação Educativa do respetivo Agrupamento, a ter lugar dia 02 de Janeiro de 2008. Ainda neste Agrupamento foram estabelecidos contactos com as Educadoras dos Jardins de Infância, em virtude da responsável pelo N.A.E. ter referido que seria uma área de intervenção interessante e proveitosa. Nas reuniões com as Educadoras, foi apontada a necessidade de realizar trabalhos neste domínio, o que vinha ao encontro do próprio Projeto Educativo em vigor, daí a pertinência da intervenção, tendo-se destacado os jogos pedagógicos e a animação de contos como técnicas a explorar.

No Agrupamento de Escolas André Soares foram estabelecidos contactos com o Presidente do Conselho Executivo e com o

Coordenador do N.A.E., o qual venceu a necessidade de organizar ações formativas sobre a temática em questão, quer para os Auxiliares de Ação Educativa, quer para o próprio núcleo professoral. Neste contexto, agendaram-se as sessões de formação para os dias 19 e 27 de Dezembro com os Auxiliares de Ação Educativa e para o dia 06 de Fevereiro com os Professores do Agrupamento. As linhas gerais dos conteúdos a abordar foram transmitidas na reunião, mas foi dada total liberdade para organizar as sessões, desde que as mesmas fossem apresentadas aos responsáveis com antecedência, para aprovação. Os aspetos base que deveriam constar nas sessões partiram da observação/experiência dos responsáveis pelo Agrupamento e da auscultação efetuada pelos mesmos junto dos Auxiliares de Ação Educativa e dos Professores, procurando-se, assim, conciliar as necessidades institucionais com as necessidades individuais dos atores envolvidos.

No que concerne à análise de necessidades específica das ações formativas, estas foram propostas pelas organizações educativas em questão, a partir de uma análise interna realizada pelas mesmas. Neste contexto, do que foi dado a conhecer pelos responsáveis das organizações (informantes-chave: Conselho Executivo e Núcleos de Apoio Educativo), a análise de necessidades efetuada centrou-se no Paradigma da Deficiência definido por Eraut (1987), uma vez que a formação surge como atualização e preenchimento de lacunas. Essas necessidades foram apreendidas pela experiência diária, comentários e queixas realizadas pelos atores-sujeitos da formação relativamente a situações-problema surgidas no quotidiano e relatadas às chefias e pela observação direta de comportamentos.

Não obstante a lógica organizacional subjacente, durante as formações apercebi-me de que a temática em questão ia, de facto, ao encontro das necessidades profissionais e das motivações individuais dos sujeitos em formação, quer no caso dos Auxiliares de Ação Educativa, quer no respeitante aos Professores (expressão de aspirações, desejos, expectativas, dificuldades dos atores; emergência de objetivos, sob a forma de pedidos). É nesta lógica que consideramos que as ações abarcaram, também, o Paradigma do Crescimento (ERAUT, 1987), na medida em que a formação privilegiava, igualmente, a problematização de práticas e de contextos e a promoção de espaços de reflexão sobre as experiências pessoais e profissionais dos sujeitos em formação.

Por outro lado, estando a trabalhar com necessidades contextualizadas e relacionadas com situações vividas no ambiente profissional, não podemos menosprezar o Paradigma da Solução de Problemas (ERAUT, 1987), onde o ato formativo surge como oportunidade para refletir sobre os problemas diagnosticados na situação e no contexto de trabalho. Sintetizando, podemos dizer que as necessidades de formação surgiram, por um lado, a partir das exigências de funcionamento das organizações e das exigências técnicas dos postos de trabalho e, por outro, a partir da expressão de expectativas dos indivíduos e grupos, manifestadas aos informantes-chave e à(s) formadora(s).

Fase de implementação

Da definição dos objetivos e do planeamento...

Uma vez elaborado o diagnóstico e delimitadas as necessidades de intervenção, tornou-se indispensável definir os objetivos a atingir. A fase de definição dos objetivos não é uma tarefa burocrática de menor interesse, daí terem sido vários os avanços e recuos. É normal fazer a distinção entre **objetivos gerais e objetivos específicos** e essa distinção nem sempre é simples, visto que a terminologia varia de autor para autor.

No que diz respeito aos objetivos, Randolph e Posner (1992, p. 29) afirmam que os mesmos

são princípios de orientação que norteiam os esforços dos membros da equipa desenvolvidos no sentido de contribuir para se alcançar o alvo do projeto (...) Os objetivos permitem indicar a cada grupo ou a cada pessoa aquilo que deve fazer, quando deve fazer e como avaliar o progresso.

Por sua vez, Guerra (2002, p. 164) refere que

os objetivos específicos são objetivos que exprimem os resultados que se espera atingir e que detalham os objetivos gerais, funcionando como a sua operacionalização. São formulados em termos operacionais, quantitativos ou qualitativos, de forma a tornar possível analisar a sua concretização, sendo frequentemente considerados como metas. Distinguem-se dos objetivos gerais porque não indicam direções a seguir, mas estádios a alcançar, e assim, são, geralmente, expressos em termos mais descritivos de situações a concretizar.

Foram, portanto, os objetivos definidos que nortearam a ação e as atividades desenvolvidas, os quais apresentamos na tabela que se segue.

Tabela 1. Objetivos Gerais e Específicos do Projeto

<u>Objetivos Gerais</u>	<u>Objetivos Específicos</u>
Fase de Diagnóstico	
<ul style="list-style-type: none"> - Contextualizar, organizacionalmente, o Estágio a realizar. - Efetuar o diagnóstico inicial da intervenção comunitária. - Investigar sobre a problemática da Educação para a Diferença. 	<ul style="list-style-type: none"> - Delimitar o campo de estudo da problemática. - Analisar as dinâmicas do GAED. - Definir metodologias de trabalho. - Identificar necessidades da Instituição e dos públicos-alvo. - Apontar oportunidades de intervenção.
Fase da Implementação	
<ul style="list-style-type: none"> - Promover a aproximação e a colaboração continuada entre o GAED e a comunidade escolar e académica envolventes. - Informar a comunidade académica sobre as problemáticas da Deficiência e das Diferenças. - Desenvolver estratégias de combate ao insucesso académico de estudantes com deficiência na UM. 	<ul style="list-style-type: none"> - Divulgar o trabalho desenvolvido pelo GAED junto de alguns núcleos da população escolar da cidade de Braga. - Estabelecer parcerias entre o GAED e outras organizações. - Criar espaços de desenvolvimento profissional e de integração social dos estudantes com deficiência. - Pesquisar e divulgar informação pertinente sobre a problemática da Deficiência e da Educação para a Diferença. - Preparar ações de sensibilização e dinâmicas de grupo sobre “Educação para a Diferença”. - Conceber um Plano de Intervenção Académica individual para um estudante com deficiência da Universidade do Minho.
Fase da Avaliação	

- Avaliar o Projeto de intervenção para a Inclusão.	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar as atividades desenvolvidas durante a implementação do Projeto. - Elaborar uma reflexão crítica sobre as atividades realizadas. - Realizar uma meta-avaliação do Projeto.
-----------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Após a definição dos objetivos, procedemos à planificação das atividades e das estratégias de ação, as quais foram devidamente calendarizadas. Neste âmbito, tivemos como preocupação central garantir a construção de um projeto que, embora orientado por linhas gerais previamente definidas, se mostrasse flexível, fruto de um processo contínuo de análise e de avaliação, de modo a poder responder às necessidades emergentes dos contextos e proceder a reestruturações em função dos recursos, recetividade e sucesso das atividades. Nesta lógica, Guerra (2002, p. 167) menciona que “exige-se que o planeamento seja, sobretudo, um processo concertado de intervenção que, face a objetivos

negociados, construa sucessivamente *um modo de fazer, fazendo*”.

Deste processo resultou um Plano de Atividades, o qual inventaria campos de possibilidades interventivas, meios e métodos de ação, bem como a calendarização das atividades e foi a partir desta planificação inicial que se foram reestruturando processos, objetivos e atividades, necessários à consecução do Projeto. De seguida, e para dar uma noção mais prática do trabalho desenvolvido nesses seis meses, descrevemos, resumidamente, as ações empreendidas junto dos diversos atores envolvidos.

Tabela 2. Quadro-Síntese das Atividades de Estágio realizadas

Atividade	Objetivos
“Educação para a Diferença” nos Jardins de Infância (JI) - 6 sessões - novembro e dezembro de 2007	<ul style="list-style-type: none"> - Divulgar o trabalho desenvolvido pelo GAED. - Estabelecer parcerias entre o GAED e outras organizações. - Informar e sensibilizar para a problemática das Diferenças.
“Educação para a Diferença” nas Escolas (turma do 5º Ano) - 13 sessões - novembro de 2007 a março de 2008	<ul style="list-style-type: none"> - Divulgar o trabalho desenvolvido pelo GAED. - Estabelecer parcerias entre o GAED e outras organizações. - Informar e sensibilizar para a problemática das Diferenças. - Desenvolver competências de comunicação e de relacionamento interpessoais.
“Inclusão e Diferença numa Escola para Todos” - 6 sessões - novembro de 2007 a fevereiro de 2008	<ul style="list-style-type: none"> - Divulgar o trabalho desenvolvido pelo GAED. - Estabelecer parcerias entre o GAED e outras organizações. - Informar e sensibilizar para a problemática das Diferenças e da Escola Inclusiva.
Exposição “Ler com todos os Sentidos” - novembro e dezembro de 2007	<ul style="list-style-type: none"> - Divulgar o trabalho desenvolvido pelo GAED. - Estabelecer parcerias entre o GAED e outras organizações. - Informar e sensibilizar para a problemática da Deficiência. - Dar a conhecer formas alternativas de leitura.
Construção de uma Base de Dados informativa sobre Deficiência	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisar e divulgar informação pertinente, relativamente, à problemática da Deficiência.

- outubro de 2007 a março de 2008	
Ação de Formação sobre Técnicas Ativas de Procura de Emprego - 3 sessões - dezembro de 2007 a março de 2008	- Estabelecer parcerias entre o GAED e outras organizações. - Criar espaços de desenvolvimento profissional e de integração social dos estudantes com deficiência.
Workshop de Relacionamento e Comunicação Interpessoais - 2 sessões - março e abril de 2008	- Criar espaços de desenvolvimento profissional e de integração social dos estudantes com deficiência.
I Semana da Deficiência na Universidade do Minho - março de 2008 - 1 semana com 5 blocos de atividades	- Divulgar o trabalho desenvolvido pelo GAED. - Estabelecer parcerias entre o GAED e outras organizações. - Informar e sensibilizar para a problemática da Deficiência. - Criar espaços de desenvolvimento profissional e de integração social dos estudantes com deficiência.
Criação do Blog “A Diferença em Primeiro Plano” - abril de 2008	- Divulgar o trabalho desenvolvido pelo GAED. - Informar e sensibilizar para a problemática da Deficiência. - Criar espaços de desenvolvimento profissional e de integração social dos estudantes com deficiência.
Estudo de Caso para a elaboração de um Programa Educativo Individualizado (P.E.I.) - novembro de 2007 a abril de 2008	- Conceber um Plano de Intervenção Académica individual com um estudante com deficiência da Universidade do Minho.
Participação no XVI Colóquio da AFIRSE “Tutoria e Mediação” - fevereiro de 2008	- Divulgar o trabalho desenvolvido pelo GAED. - Informar e sensibilizar para a problemática da Deficiência e da Educação para a Diferença. - Apresentar algumas atividades de Estágio.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Nesta primeira parte do artigo, procedemos a uma contextualização teórico-prática do Projeto, pois consideramos tratar-se de um aspeto essencial para a compreensão do trabalho realizado, especialmente, tratando-se de um Projeto de Intervenção que, pela sua própria designação, aponta para um carácter dinâmico e interativo, onde todas as decisões, adaptações e reajustes não podem deixar de ser explicitados, uma vez que o

todo se reflete numa lógica que vai mais além da simples soma das partes.

Concluindo, encerramos esta primeira parte do artigo, chamando a atenção para o facto de os dados recolhidos e as conclusões retiradas da análise dos mesmos, bem como a realização de leituras exploratórias ao nível das técnicas de animação/jogos pedagógicos/dinâmicas de grupo e das temáticas da *Diferença e Inclusão* estiveram na origem do Plano de Atividades construído e as ações planificadas procuravam responder aos objetivos propostos. Por sua

vez, procurámos criar bases de apoio para a realização de algumas atividades, através da definição de parcerias e, nesse âmbito, estabeleceram-se contactos nomeadamente com Escolas públicas como os Agrupamentos de Escolas referidos, com organizações de deficientes como a ACAPO (Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal), a APD (Associação Portuguesa de Deficientes), a APPACDM (Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental), a APPC (Associação portuguesa de Paralisia Cerebral), e com a UNIVA (Unidade de Inserção na Vida Ativa) da Associação Académica da Universidade do Minho (AAUM). Tais contactos/parcerias revelaram-se fundamentais para o sucesso das atividades planificadas, como veremos de forma mais explícita na segunda parte deste artigo.

BIBLIOGRAFIA

- ANTUNES, Ângela e PADILHA, Paulo Roberto. **Compartilhando Diferenças, Construindo Identidades**, 2004. Disponível em: www.kinderland.com.br/anexo%5C1092005027654.doc. Acesso em: 25 nov. 2007.
- BRADSHAW, Jonathan (1972). The Concept of Social Need. **New Society**, 640-643, obra referida em ZABALZA, Miguel. **Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola**. Porto: Ed. ASA, 1994.
- CANDAU, Vera Maria. **Diferença(s) e Educação**: aproximações a partir da perspectiva intercultural, s/d. Disponível em: http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/PRG_0599.EXE/7460.PDF?NrOcoSis=21353&CdLinPrg=pt. Acesso em: 30 março 2008.
- CORRÊA, Rosângela Azevedo. **Educar para a diferença**, 2007. Disponível em: <http://conhecimentotradicionais.blogspot.com/2007/06/educar-para-diferena.html>. Acesso em: 30 abril 2008.
- CORREIA, Luís de Miranda (Org.). **Educação Especial e Inclusão**. Quem Disse Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo. Porto: Porto Editora, 2003.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994. Disponível em: <http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=7fr0EPRPiY4%3D&tabid=304&mid=1656>. Acesso em 10 maio 2008.
- ERAUT, Michael. Inservice teacher education. In: M. Dunkin (Ed.), **The international encyclopedia of teacher and teacher education**. Oxford: Pergamon, 1987. p. 730-743.
- ESTÊVÃO, Sandra et al. (2007). Estudantes com deficiência no Ensino Superior: percepção dos factores facilitadores e inibidores da integração e sucesso académico. In: **Atas do IX Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Corunha: Universidad de La Coruña.
- FLEURI, Reinaldo Matias. *Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional*, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0101-73302006000200009&lng=&nrm=iso&tlng> =. Acesso em: 25 nov. 2007.
- FLORIAN, Lani. Inclusive practice: what, why and how? In: CHRISTINA TILSTONE; LANI FLORIAN; RICHARD ROSE (Eds.). **Promoting Inclusive Practice**. London: Routledge, 1998. Obra referida em HEGARTY, Seamus. O Apoio Centrado na Escola: Novas Oportunidades e Novos Desafios. In: DAVID RODRIGUES (Org.). **Educação e Diferença**: Valores e

Práticas para Uma Educação Inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001.

GONZÁLEZ, Maria del Cármen Ortiz. Educação Inclusiva: Uma Escola Para Todos. In: LUÍS DE MIRANDA CORREIA (Org.). **Educação Especial e Inclusão**. Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo. Porto: Porto Editora, 2003. p. 57-72.

GUERRA, Isabel. **Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Acção**. O Planeamento em Ciências Sociais. Cascais: Principia, Publicações Universitárias e Científicas, 2002.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HEGARTY, Seamus. O Apoio Centrado na Escola: Novas Oportunidades e Novos Desafios. In: DAVID RODRIGUES (Org.). **Educação e Diferença: Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva**. Porto: Porto Editora, 2001. p. 79-91.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérard. **Investigação Qualitativa**. Fundamentos e Práticas. Lisboa: Instituto Piaget, 1990

KRONBERG, Robi. A Inclusão em Escolas e Classes Regulares. A Educação Especial nos Estados Unidos: Do Passado ao Presente. In: LUÍS DE MIRANDA CORREIA (Org.). **Educação Especial e Inclusão**. Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo. Porto: Porto Editora, 2003. p. 41-56.

MOREIRA, Carlos Diogo. **Planeamento e Estratégias da Investigação Social**. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, I.S.C.S.P., 1994.

MORGADO, José. Os Desafios da Educação Inclusiva: Fazer as Coisas Certas

ou Fazer Certas as Coisas. In: LUÍS DE MIRANDA CORREIA (Org.). **Educação Especial e Inclusão**. Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo. Porto: Porto Editora, 2003. p. 73-88.

Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, 2004. Disponível em: <http://www.dgicd.min-edu.pt/fichdown/ensinoespecial/CIF1.pdf>. Acesso em: 10 maio 2008.

PORTER, Gordon. Critical elements for inclusive schools. In: SIP PAN PIJL; COR MEIJER; SEAMUS HEGARTY (Eds.). **Inclusive Education: A global agenda**. London: Routledge, 1997. Obra referida em HEGARTY, Seamus. O Apoio Centrado na Escola: Novas Oportunidades e Novos Desafios. In: DAVID RODRIGUES (Org.). **Educação e Diferença: Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva**. Porto: Porto Editora, 2001.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1991.

RANDOLPH, Alan; POSNER, Barry. **Planeamento e Gestão de Projectos**. Lisboa: Editorial Presença, 1992.

RODRIGUES, David (2004). A Inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma Universidade Inclusiva. In: **Revista do Centro de Educação**, n.º 23, Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Santa Maria, 2004.

RODRIGUES, Sandra Maria Ferreira Estêvão. **A experiência da perda da visão, a vivência de um processo de reabilitação, e as percepções sobre a qualidade de vida**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 2004.

Recebido em março, 2014.

Aceito em abril, 2014.