

MARIA MANUELA DA CONCEIÇÃO RUDOLFO

**AS EXPETATIVAS DOS DOCENTES FACE À
INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCATIVAS ESPECIAIS NAS TURMAS DO
ENSINO REGULAR**

Orientador: Professor Doutor Nuno Mateus

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2013

MARIA MANUELA DA CONCEIÇÃO RUDOLFO

**AS EXPETATIVAS DOS DOCENTES FACE À
INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCATIVAS ESPECIAIS NAS TURMAS DO
ENSINO REGULAR**

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado de Educação Especial, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientador: Professor Doutor Nuno Mateus

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2013

Dedicatória

Dedico este trabalho, a mim mesma, por ter conseguido ultrapassar algumas barreiras da minha vida e, ter conseguido acreditar em mim própria e no mundo que me rodeia.

Posso dizer, que venci uma batalha interior.

Também, é dedicado a uma colega e amiga muito especial, que sempre me fez acreditar que eu conseguiria superar as minhas fragilidades.

Agradecimentos

Registamos uma palavra de gratidão para com as pessoas que me apoiaram diretamente para a realização desta investigação.

À Diretora do Agrupamento, Dr^a Teresa Rodrigues, onde foram recolhidos os dados deste estudo, pela colaboração prestada.

Aos meus colegas que se prontificaram a colaborar no preenchimento do inquérito, sem os quais não teria sido possível a concretização do estudo.

Às minhas amigas Sandra Rosa e Solange Marques pelo apoio que me deram na sala de Unidade de Apoio aos Alunos com Multideficiência (UAAM).

Em especial, à Educadora Conceição Baiona, por me ter incentivado e motivado para este desafio e por ter disponibilizado parte do seu tempo para uma ajuda preciosa nesta investigação, em colaboração com o seu esposo, Senhor Vasco.

À minha família que esteve sempre presente.

Por último, uma palavra de agradecimento ao professor Doutor Nuno Mateus pelas suas orientações, atenção e pelo seu envolvente apoio humano e científico, ao longo de todas as etapas deste estudo.

Obrigada.

Abreviaturas e Siglas

ASE: Ação Social Escolar

CEF: Curso de Educação e Formação

CEI: Currículo Específico Individual

CERCI: Cooperativa de Educação e Reabilitação para Crianças Inadaptadas

CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

DGIDC: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

ELI: Equipa Local de Intervenção

Gafa: Gabinete de Apoio à Família e ao Aluno

IAC: Instituto de Apoio à Criança

LAPSIS: Centro de Apoio Psicoterapêutico e Psicopedagógico

LBSE: Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE: Necessidades Educativas Especiais

NEECP: Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente

OCDE: Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

OMS: Organização Mundial de Saúde

PE: Programa Educativo

PEI: Programa Educativo Individual

PIEF: Programa de Integração e Educação Profissional

PIT: Plano Individual de Trabalho

RTP: Relatório Técnico- Pedagógico

SPO: Serviço de Psicologia e Orientação

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

UAAM: Unidade de Apoio aos Alunos com Multideficiência

UE: União Europeia

UEE: Unidade de Ensino Estruturado

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Índice

Dedicatória	2
Agradecimentos	3
Abreviaturas e Siglas	4
Índice.....	5
Índice de figuras	7
Índice de quadros.....	8
Índice de gráficos.....	9
Índice de tabelas	12
Resumo.....	14
Abstract	15
Introdução.....	16
1ª Parte: Enquadramento Teórico	20
Capítulo I – Perspetiva Histórica da Integração à Inclusão	21
1. A Evolução do Conceito de Inclusão	21
2. Perspetiva Atual do conceito de Inclusão.....	24
3. Escola Inclusiva	27
4. O papel do docente de Educação Especial na Inclusão de alunos com NEE.....	34
5. Desafios colocados aos docentes titulares de turma	40
6. Boas Práticas/ Estratégias facilitadoras da Inclusão de alunos com NEE.....	42
7. Família & Escola & Sociedade: Sua importância na Inclusão de alunos com NEE	44
Capítulo II – Enquadramento Teórico do conceito de NEE.....	47
1. Conceito de NEE.....	47
2. Legislação Portuguesa: Enquadramento Legal da Educação Especial	49
2.1. Objetivos/ enquadramento/ princípios orientadores.....	50
2.2. Procedimentos da Referenciação à Avaliação	52
2ª Parte: Enquadramento Metodológico	57
Capítulo I – Metodologia de Investigação	58
1. Natureza do Estudo	58
1.1. Designer do Estudo.....	59
1.2. Estudo de Caso	60
2. Situação do Problema	60
3. Pergunta de Partida	62
4. Objetivo de Estudo	63

4.1. Objetivo Geral.....	63
4.2. Objetivos Específicos	63
5. Hipóteses	63
6. Variáveis.....	64
6.1. Variável Independente	64
6.2. Variável Dependente	64
7. Caracterização do Contexto e dos Participantes na Investigação	66
7.1. Caracterização do Contexto	66
7.2. Caracterização dos Participantes.....	68
7.2.1. Caracterização da Amostra.....	69
8. Procedimentos.....	77
9. Instrumentos de Recolha de Dados	79
Capítulo II – Apresentação dos Resultados.....	81
Capítulo III – Análise e discussão dos Resultados	125
Capítulo IV – Conclusão.....	134
Capítulo V – Recomendações	140
Limitações do Estudo.....	141
Linhas Futuras de Investigação	141
Referências Bibliográficas	142
Referências Legislativas.....	147
Apêndices	i
Apêndice 1 - Pedido de Autorização para a realização do projeto de investigação	i
Apêndice 2 – Inquérito por questionário	ii
Anexos	v

Índice de figuras

Figura 1 - Necessidades Básicas de uma criança na sala de aula

Figura 2 - Mapa do Concelho de Oeiras e Cascais

Índice de quadros

Quadro 1 - Principais Diferenças entre Integração e Inclusão

Quadro 2 - Diferenças entre os Modelos Tradicionais e os Modelos da Educação Inclusiva

Quadro 3 - Benefícios de Inclusão

Quadro 4 - Características da Colaboração

Quadro 5 - Alunos do Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro (Pré- Escolar e 1º Ciclo)

Índice de gráficos

Caracterização da Amostra

Gráfico 1 – Género

Gráfico 2 – Idade

Gráfico 3 – Tempo de Serviço

Gráfico 4 – Habilitações Académicas

Gráfico 5 – Nível de Ensino

Gráfico 6 – Docentes com turma

Gráfico 7 – Docentes sem turma

Gráfico 8 – Docentes com outras funções

Gráfico 9 – Formação Especializada em NEE

Gráfico 10 – Turmas com NEE

Gráfico 11 – Alunos com NEE

Apresentação dos Resultados

Gráfico 12 - Integração dos alunos com NEE no ensino regular

Gráfico 13 – A Inclusão é positiva para essas crianças/ jovens

Gráfico 14 – A Inclusão é positiva para os alunos do ensino regular

Gráfico 15 – A Escola é Inclusiva, conferindo igualdade de oportunidades aos alunos com NEE

Gráfico 16 – A Inclusão de alunos com NEE influencia positivamente o sucesso escolar dos alunos sem NEE

Gráfico 17 – A Inclusão de alunos com NEE influencia negativamente o sucesso escolar dos alunos sem NEE

Gráfico 18 – A Inclusão de alunos com NEE nas turmas do ensino regular influencia positivamente o seu sucesso.

Gráfico 19 – A Inclusão de alunos com NEE nas turmas de ensino regular influencia negativamente o seu sucesso

Gráfico 20 – A planificação das atividades para os alunos com NEE é sentida como uma dificuldade

Gráfico 21 – Para promover a Inclusão, os docentes necessitam de mudar a sua prática pedagógica

Gráfico 22 – O uso de estratégias de diferenciação pedagógica é essencialmente destinado aos alunos com NEE

Gráfico 23 – O uso de estratégias de diferenciação pedagógica é aplicado de uma forma geral a todos os alunos que constituem a turma.

Gráfico 24 – A diferenciação pedagógica é um fator facilitador do processo de ensino/aprendizagem.

Gráfico 25 – A diferenciação pedagógica é um fator que dificulta o processo de ensino/aprendizagem

Gráfico 26 – Para os alunos com NEE, o docente do regular tem que dominar estratégias diferenciadas

Gráfico 27 – O agrupamento dá resposta às necessidades das crianças com NEE

Gráfico 28 – As infraestruturas estão adequados às características dos alunos com NEE

Gráfico 29 – Os recursos materiais existentes estão adequados aos alunos com NEE

Gráfico 30 – Os docentes de educação especial adequam-se ao número de alunos com NEE

Gráfico 31 – OS não docentes são suficientes para responder às problemáticas dos alunos

Gráfico 32 – A articulação dos elementos que constituem a equipa multidisciplinar, que intervém junto do aluno com NEE é fator facilitador/potenciador do seu sucesso.

Gráfico 33 – É importante a articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo como fator facilitador da inclusão

Gráfico 34 – A existência de unidades curriculares sobre NEE na formação inicial favorece o processo de Inclusão

Gráfico 35 – A formação contínua dos docentes em áreas de educação especial é fundamental para potenciar uma intervenção educativa adequada a crianças/jovens com NEE

Gráfico 36 – A formação dinamizada pela equipa de docentes de educação especial é um fator importante para o desenvolvimento do conceito de inclusão por parte da comunidade escolar

Gráfico 37 – A formação dinamizada pela equipa de docentes de educação especial no agrupamento revela-se como fator de sensibilização para o conceito de inclusão.

Gráfico 38 – Conhecer a opinião dos docentes sobre o conceito de inclusão

Gráfico 39 – O professor é o único responsável pelo processo de ensino e aprendizagem

Gráfico 40 – Os alunos e o professor desenvolvem o seu trabalho de forma cooperada

Gráfico 41 – Alguns alunos estão dentro da sala

Gráfico 42 – Os alunos são agrupados por níveis de competência

Gráfico 43 – Todos os alunos estão na sala de aula

Gráfico 44 – O apoio especial é providenciado sobretudo fora da sala de aula

Gráfico 45 – Os grupos de alunos são constituídos de forma heterogénea

Gráfico 46 – O processo de ensino considera os diferentes tipos de competências, capacidades e ritmos dos alunos

Gráfico 47 – O professor é responsável Educativo dos alunos sem deficiência e a equipa de Educação Especial é responsável pelos alunos com NEE

Gráfico 48 – As atividades são planeadas de forma a permitir a participação de todos os alunos ainda que a diferentes níveis

Gráfico 49 – O professor titular de turma, o professor de educação especial e outros técnicos partilham a responsabilidade da educação de todos os alunos

Gráfico 50 – Os alunos aprendem com o professor e o professor resolve os problemas

Índice de tabelas

Apresentação dos dados

Tabela 1.1. – Os alunos com NEE devem ser integrados no ensino regular

Tabela 1.2. – A Inclusão é positiva para essas crianças/jovens

Tabela 1.3. – A Inclusão é positiva para os alunos do ensino regular

Tabela 1.4. – A Escola é Inclusiva, conferindo igualdade de oportunidades aos alunos com NEE

Tabela 1.5. – A Inclusão de crianças/jovens com NEE nas turmas do ensino regular influencia positivamente o sucesso escolar dos alunos sem NEE

Tabela 1.6. – A Inclusão de crianças/jovens com NEE nas turmas do ensino regular influencia negativamente o sucesso escolar dos alunos sem NEE

Tabela 1.7. – A Inclusão de crianças/jovens com NEE nas turmas de ensino regular influencia positivamente o seu sucesso

Tabela 1.8 – A Inclusão de crianças/jovens com NEE nas turmas do ensino regular influencia negativamente o seu sucesso

Tabela 2.1. – A planificação das atividades para os alunos com NEE é sentida como uma dificuldade

Tabela 2.2. – Para promover a Inclusão, os docentes necessitam de mudar a sua prática pedagógica

Tabela2.3. – O uso de estratégias de diferenciação pedagógica é essencialmente destinado aos alunos com NEE

Tabela 2.4. – O uso de estratégias de diferenciação pedagógica é aplicado de uma forma geral a todos os alunos que constituem a turma

Tabela 2.5. – A diferenciação pedagógica é um fator facilitador do processo de ensino/aprendizagem

Tabela 2.6. – A diferenciação pedagógica é um fator que dificulta o processo de ensino/aprendizagem

Tabela 2.7- Para os alunos com NEE, o docente do regular tem que dominar estratégias diferenciadas

Tabela 3.1. – O agrupamento dá respostas às necessidades dos alunos com NEE

Tabela 3.2. – As infraestruturas estão adequadas às características dos alunos com NEE

Tabela 3.3. – Os recursos materiais existentes estão adequados aos alunos com NEE

Tabela 3.4. – Os docentes de educação especial adequam-se ao número de alunos com NEE

Tabela 3.5 – Os não docentes são suficientes para responder às problemáticas dos alunos

Tabela 3.6 – A articulação dos elementos que constituem a equipa multidisciplinar, que intervém junto do aluno com NEE, é fator facilitador/potenciador do seu sucesso

Tabela 3.7. – É importante a articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo como fator facilitador de inclusão.

Tabela 4.1- A existência de unidades curriculares sobre NEE na formação inicial favorece o processo de inclusão

Tabela 4.2.- A formação contínua dos docentes em áreas de educação especial é fundamental para potenciar uma intervenção educativa adequada a crianças/jovens com NEE

Tabela 4.3- A formação dinamizada pela equipa de docentes de educação especial é um fator importante para o desenvolvimento do conceito de inclusão por parte da comunidade escolar.

Tabela 4.4 – A formação dinamizada pela equipa de docentes de educação especial no agrupamento revela-se como um fator de sensibilização para o conceito de inclusão

Tabela 5 – Conhecer a opinião dos docentes sobre o conceito de inclusão

Tabela 6.1 – O professor é o único responsável pelo processo de ensino e aprendizagem.

Tabela 6.2. – Os alunos e o professor desenvolvem o seu trabalho de forma cooperada

Tabela 6.3 – Alguns alunos estão dentro da sala de aula

Tabela 6.4 – Os alunos são agrupados por níveis de competência

Tabela 6.5 – Todos os alunos estão na sala de aula

Tabela 6.6.- O apoio de educação especial é providenciado sobretudo fora da sala de aula

Tabela 6.7 – Os grupos de alunos são constituídos de forma heterogénea

Tabela 6.8 – O processo de ensino considera os diferentes tipos de competências, capacidades e ritmos dos alunos

Tabela 6.9 – O professor é responsável educativo dos alunos sem deficiência e a equipa de educação especial é responsável pelos alunos com NEE

Tabela 6.10- As atividades são planeadas de forma a permitir a participação de todos os alunos ainda que a diferentes níveis

Tabela 6.11 – O professor titular de turma, o professor de educação especial e outros técnicos partilham a responsabilidade da educação de todos os alunos.

Tabela 6.12- Os alunos aprendem com o professor e o professor resolve os problemas

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo analisar as expetativas docentes face à Inclusão de alunos com NEE nas turmas de ensino regular de um Agrupamento Vertical, que possui duas Unidades de Apoio aos Alunos com Multideficiência (UAAM) uma de ciclo e outra de 2º/3º ciclos

O nosso estudo vai incidir nos docentes e população escolar da educação pré-escolar e primeiro ciclo, onde se pretende que se inicie a Inclusão, como filosofia subjacente a um projeto educativo que se pretende abrangente e diferenciado.

Pretendemos com este trabalho, compreender e descrever as expetativas dos vários intervenientes da comunidade educativa, dando relevância aos aspetos facilitadores e aos obstáculos que são inerentes à Inclusão de alunos com NEE nas escolas do ensino regular, tendo em conta as convicções e os valores estabelecidos na filosofia intrínseca ao conceito da Inclusão.

A metodologia seguida para a realização deste estudo centra-se num estudo de caso e caracteriza-se também por um designer quási-experimental, apresentando-se sob a forma de um estudo exploratório e descritivo, com predominância das técnicas quantitativas, qualitativas e correlacionais, aplicando-se a uma amostra constituída por Educadores de Infância, Professores do 1º ciclo e de Educação Especial, do Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro, sito no concelho de Oeiras.

Utilizámos como instrumento para a recolha de dados, um questionário por inquérito. De um total de quarenta e quatro inquéritos distribuídos, foram recebidos quarenta inquéritos, os quais foram sujeitos a tratamento e interpretação.

A análise dos resultados obtidos permite-nos dizer que os docentes se encontram sensibilizados para as vantagens da escola inclusiva e Escola consideram-na vantajosa tanto para os alunos com NEE, como para os alunos sem NEE. Contudo, consideram que, para a educação inclusão ter sucesso, é imprescindível investir na formação de professores na área das NEE tanto a nível da formação inicial como a nível da formação contínua. Os participantes neste estudo referem ainda que aplicam pedagogias diferenciadas das quais destacamos a elaboração de adaptações curriculares e fichas de trabalho adaptadas, trabalho cooperativo discente, abordagem diferenciada das matérias a lecionar e flexibilização do tempo no sentido de facilitar os processos de Inclusão e o Sucesso Educativo de todos os alunos/crianças.

Palavras – Chave: Docentes, Inclusão, Necessidades Educativas Especiais, Ensino Regular

Abstract

This study aims to analyze teacher's expectations regarding Inclusion of pupils with Special Educational Needs (SEN) in mainstream classes of a Vertical Group, which has two Support Units for Students with multiple disabilities (UAAM), one of the 1st cycle and another of 2nd /3rd cycles.

Our study will focus on pre-school and 1st cycle teachers and pupils, where Inclusion philosophy is supposed to begin, underlying an educational project that aims to be comprehensive and unique.

We intend to understand and describe the expectations of the various stakeholders in the educational community, giving relevance to facilitator aspects and barriers that are inherent in the inclusion of pupils with SEN in mainstream schools, taking into account the beliefs and values established in intrinsic philosophy to the concept of inclusion.

The methodology for this study focuses on a case study, and is also characterized by a quasi-experimental design, considered by being an exploratory and descriptive study, with a predominance of quantitative techniques, qualitative and correlational applying to a sample of kindergarten, 1st cycle and Special Education teachers of Aquilino Ribeiro Schools Group, located in Oeiras.

We used a survey to collect data. A total of forty-four surveys were distributed and forty replies received, which were subjected to statistical analysis.

The analysis of the results allows us to say that teachers are aware of the advantages of the inclusive school and consider it advantageous both for pupils with SEN as for students without it.

However, they consider that, in order to inclusive school succeed, it is essential to invest in teacher training in the area of disability, both initial and continuous training. Participants in this study also indicate that they apply differentiated pedagogies of which we emphasize the development of curricular adaptations and tailored worksheets, collaborative student work, differentiated approach to teaching materials and time flexibility to facilitate the processes of inclusion and Educational Success of all students/children.

Keywords: Teachers, Inclusion, Special Educational Needs, Mainstream Classes

Introdução

Este trabalho apresenta um estudo sobre as expectativas dos docentes face à Inclusão de alunos com NEE nas turmas do ensino regular e insere-se no âmbito de uma dissertação no curso de mestrado em Ciências da Educação, especialização em Educação Especial- Domínio Cognitivo e Motor, sob a orientação do Professor Doutor Nuno Mateus, da Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

A Diversidade e a Inclusão são temas de constantes debates no mundo atual. O ato de incluir facilita o crescimento de uma sociedade mais forte e resiliente, uma sociedade que respeita todos os indivíduos, independentemente das suas diferenças.

Segundo Booth & Ainscown (2002), uma Escola Inclusiva nunca está parada pois a Inclusão é um processo permanente para proporcionar a aprendizagem e a participação a todos os alunos, implicando em simultâneo, uma análise organizada no sentido de reduzir os obstáculos que se interponham à mesma. A Escola poderá tornar-se como o primeiro local onde as crianças estabelecem laços afetivos fora do contexto familiar, aprendem a relacionar-se umas com as outras, adquirem capacidades de resistir à frustração e contrariedades, começando a estabelecer estratégias tanto a nível emocional, afetivo, relacional e de desenvolvimento de capacidades.

As amizades transformam-se em laços afetivos que servem para aumentar uma grande diversidade de capacidades comunicativas, cognitivas e sociais, assim como proporcionam proteção, apoio e uma sensação de bem-estar. A Cultura, a política e as práticas da Escola, de acordo com os estudos de Booth & Ainscown (2002) são dimensões essenciais, intimamente relacionadas e interdependentes, na construção de escolas inclusivas. A Escola, nesta perspetiva, é ela uma organização de aprendizagem ativa, na qual todos os membros (alunos e professores) valorizam o ensino e são eles próprios aprendentes ativos.

Strain (1984 cit. in Strainback, S., 1999) declarou que as amizades para as crianças com NEE podem ser até mais importantes do que para as outras, devido à sua maior necessidade de desenvolvimento linguístico, cognitivo, social, sexual, académico e sentimento de pertença a um grupo “A amizade entre as crianças é uma construção contínua de aprendizagem, de afetividade e colaboração.”

Quando não se promove o espírito de Inclusão, toda a comunidade perde, as crianças com NEE ficam em solidão ou isolamento, ou seja, têm poucos amigos, menos hipóteses de estabelecer relações enriquecedoras, tanto de carácter pessoal, social como em todo o processo aprendizagem e desenvolvimento. Por outro lado, quando as práticas pedagógicas, quer sejam destinadas a alunos do ensino regular, quer aos da educação especial, não são bem pensadas e

adequadas à população alvo, as crianças acabam por desinvestir no seu próprio processo de crescimento pessoal, social e de ensino/aprendizagem, bem como surge um desencorajamento da interação entre os alunos, logo inviabiliza-se ou dificulta-se a Socialização/Inclusão (Stainback & Strainback, 1999).

A Escola desempenha um papel importante na formação de qualquer cidadão, sobretudo das crianças portadoras de NEE, que frequentando o ensino regular, passam a interagir socialmente, tendo possibilidade de conhecer pessoas diferentes daquelas com as quais convivem, de um modo geral, a Família restrita.

A relação/interação na escola para as crianças com NEE revela-se quase como sendo fator preponderante para a verdadeira integração social. O ser humano não vive sozinho, vive em comunidade. Estas crianças, muitas vezes, são vistas como seres fragilizados, sem voz ativa, perante a sociedade.

A Inclusão tem sido uma proposta norteadora e dominante na Educação Especial e da Sociedade Moderna e Democrática, que acredita e viabiliza os Direitos Universais da Criança e do Homem.

Mais recentemente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada em agosto de 2006, pela Organização das Nações Unidas, vem afirmar explicitamente, no seu artigo 24, que:

Os Estados Membros reconhecem o Direito das Pessoas com Deficiência à Educação. Com vista a concretizar este direito sem discriminação e na base da Igualdade de Oportunidades, os Estados Membros devem assegurar um sistema educativo inclusivo a todos os níveis e ao longo da vida direcionado para:

- a) O desenvolvimento integral do potencial humano no sentido da dignidade e da autovalorização, fortalecendo o respeito pelos direitos humanos, liberdades fundamentais e diversidade humana;*
- b) O desenvolvimento da personalidade, talentos e criatividade das pessoas com deficiência, bem como, das suas capacidades mentais e físicas de modo a atingir o seu potencial;*
- c) Permitir às pessoas com deficiência a sua efetiva participação numa sociedade livre. (Organização das Nações Unidas, 2006) ¹*

Assim, por considerarmos que as crianças com NEE têm direito à igualdade de oportunidades, equaciona-se a questão principal do trabalho, da seguinte forma: “ Quais as expectativas dos docentes face à Inclusão?”

¹ Organização das Nações Unidas, Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

Partimos desta pergunta para definirmos os objetivos da investigação:

Objetivos Gerais:

- Saber quais as expectativas dos docentes do ensino regular face à Inclusão de alunos com NEE nas turmas de ensino regular?

Objetivos Específicos:

- Caracterizar as expectativas dos docentes do ensino regular face à Inclusão.
- Identificar as estratégias de diferenciação utilizadas pelos docentes na sua prática pedagógica com alunos com NEE.
- Conhecer os aspetos facilitadores e os obstáculos que os docentes encontram no seu trabalho com os alunos/crianças com NEE.
- Conhecer a opinião dos docentes face à formação inicial e contínua em NEE.
- Saber qual a opinião dos docentes sobre o conceito de Inclusão.
- Conhecer a opinião dos docentes sobre o Modelo de Educação Inclusiva

A opção por este tema de investigação insere-se no contexto da problemática apresentada, sendo nosso propósito conhecer melhor o modo como os docentes encaram a presença de alunos com NEE na sala de aula de ensino regular, bem como, compreender o modo como desenvolvem o seu trabalho no sentido de dar resposta às necessidades inerentes à diversidade de alunos/crianças.

Assim, esta dissertação encontra-se organizada em duas partes. A primeira parte incidirá no enquadramento teórico e a segunda no estudo empírico.

O enquadramento teórico desenrolar-se-á em II capítulos:

No capítulo I – Perspetiva histórica da integração à Inclusão. Abordaremos a evolução da Inclusão, conceitos de Inclusão, Escola Inclusiva, o papel do docente de educação especial na Inclusão, Desafios colocados aos professores titulares de turma, boas práticas e implementação de estratégias facilitadoras e indutoras de Flexibilização e Adaptações Curriculares e a importância da Família, Escola e Sociedade.

No capítulo II – Necessidades Educativas Especiais, será desenvolvido o conceito de NEE, bem como, a Evolução, perspetiva atual e a Legislação Portuguesa, ou seja, o Enquadramento Legal da Educação Especial, objetivos/ enquadramento/ princípios orientadores e procedimentos da referenciação à avaliação.

A segunda parte incidirá no estudo empírico sendo dividido em V capítulos:

No capítulo I será abordado o enquadramento e os objetivos da Investigação, sendo referido qual o enquadramento do problema, ou seja, a motivação que levou à escolha do tema a investigar, a pergunta de partida, os objetivos do estudo, a identificação das hipóteses e das

variáveis em estudo. Também se fundamentará a metodologia a ser utilizada, a caracterização do contexto e dos participantes da investigação, tais como, caracterização do Agrupamento e dos participantes, identificação do instrumento de recolha de dados a ser utilizado, a sua caracterização e os procedimentos da intervenção.

No capítulo II será feita a apresentação dos resultados.

No capítulo III será apresentada a análise e discussão dos resultados.

No capítulo IV será abordada a conclusão do trabalho,

No capítulo V serão apresentadas as limitações do estudo, linhas futuras de investigação e eventuais recomendações.

Finalmente faz-se referência ao material bibliográfico utilizado na realização do estudo.

1ª Parte: Enquadramento teórico

Capítulo I – Perspetiva histórica da Integração à Inclusão

1. A Evolução do Conceito de Inclusão

Em Portugal até 1972, os alunos com NEE “eram praticamente excluídos do sistema regular de ensino”

A implementação do Regime Democrático, com a Revolução de 25 de abril de 1974, vai refletir-se na educação, designadamente, na educação especial e no atendimento das crianças com deficiência no Sistema Educativo Regular. Mas é a Constituição da República que em 1976, vem consagrar a todos os cidadãos o direito à educação gratuita. (Rodrigues, 1990)².

Só em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), se começa a assistir a transformações profundas na conceção da educação integrada, sendo um dos seus objetivos “assegurar às crianças com NEE, designadamente a deficiência física e mental, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (artº 7º).

Com a publicação da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, é conferida à educação especial um estatuto que tem sido alvo de regulamentação. Segundo esta lei, “*a educação especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino tendo em conta, as necessidades de atendimento específico e com apoio de educadores especializados.*

A educação especial proceder-se-á também em instituições específicas quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do educando” (Lei n.º 46/86)

Tem-se assistido à publicação de diversos diplomas normativos da educação especial, dos quais destacaremos:

O Despacho Conjunto 38/SEAM/SERE/88, que tem como objetivo compilar num só documento a diversidade legislativa existente sobre a educação especial e, sobretudo, criar as Equipas de Educação Especial “*definindo-as como serviços de educação especial a nível local, que abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior e que tem como objetivo genérico contribuir para o despiste, a observação e o encaminhamento, desenvolvendo o atendimento direto de crianças e jovens com necessidades educativas decorrentes de problemas físicos ou psíquicos*”. (Correia, 1999:27)³

O Decreto-Lei 35/90, de 25 de janeiro, aponta para a gratuidade e obrigatoriedade da escolaridade para todas as crianças quaisquer que sejam o tipo ou grau de deficiência. Este

² .A Educação Especial em Portugal: percursos e perspetivas.

³ Correia, *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*, p.27.

decreto-lei tornou obrigatório a escolaridade que, até então, as crianças com deficiências eram dispensadas.

Com a implementação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, as escolas passam a dispor de um suporte legal para organizar o seu funcionamento no que diz respeito ao atendimento de alunos com NEE.

O Decreto-Lei n.º 319/91 proclama ainda o direito “*a uma educação gratuita, igual e de qualidade, para os alunos com NEE, estabelecendo a individualização de intervenções educativas através de Planos Educativos Individuais (PEI) e de Programas Educativos (PE) com o objetivo de responder às necessidades educativas desses alunos.*” (Correia, 2008:14)⁴

Porém, é o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, que vem dar o grande impulso à Inclusão e definindo as medidas de regime educativo especial, ou seja, garantindo que todas as crianças e jovens com NEE possam realizar, sempre que possível, a escolaridade nas escolas do ensino regular. Esta, por sua vez, deve adaptar-se às condições físicas e intelectuais do público que a frequenta. Para além disso, reconhece ainda a importância da participação dos pais e encarregados de educação na elaboração e revisão dos planos e programas dos seus filhos e educandos. Assim sendo, “*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 capacidades e necessidades*” (Correia, 2008: 16).⁵

Segundo Sailor (1991) a Inclusão apresenta uma base conceptual constituída por seis componentes:

- *Todos os alunos devem ser educados nas escolas das suas residências. A frequência da escola na zona de residência beneficia a criança com NEE, porque promove a Inclusão social, nas atividades da comunidade, permitindo-lhe conviver e pertencer a um grupo de estudo a desenvolver amizades.*
- *A percentagem de alunos com NEE em cada escola/classe deve ser representativa da sua prevalência. Desta forma, as responsabilidades são distribuídas por todos os professores, aumentando a oportunidade de todos os alunos interagirem entre si.*

⁴ Correia, *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*, p.14.

⁵ Correia, *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*, p.16

- *As escolas devem reger-se pelo princípio da “rejeição zero”. Nenhum aluno deve ser excluído da escola com base na natureza ou severidade da sua problemática.*
- *Os alunos com NEE devem ser educados na escola regular, em ambientes apropriados à sua idade e nível de ensino. Esta componente tem gerado bastante controvérsia, especialmente porque continua a não existir um consenso acerca da eliminação do continuum de serviços educativos, acerca da quantidade de tempo que os alunos com NEE devem passar na classe regular e acerca do significado dado à expressão “todos os alunos”, para fins de colocação na classe regular.*
- *O ensino cooperativo e a tutoria de pares são métodos de ensino preferenciais. Estes tipos de ensino proporcionam uma grande diversidade de oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, incluindo aqueles que apresentam NEE.*
- *Os apoios dados pelos serviços de educação especial não são exclusivamente dos alunos com NEE. Podem ser utilizados para beneficiar todos os alunos e professores da escola.*

O Despacho Conjunto n.º 105/97 estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo de acordo com os princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo.

No sentido de viabilizar este diploma são colocados nas escolas docentes com formação especializada competindo-lhes prestar apoio pedagógico personalizado ao docente, ao aluno e à família, bem como organizar e gerir recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino/aprendizagem.

São ainda criados coordenadores pedagógicos que colaboram e dão apoio às escolas, bem como podem intervir na comunidade, junto das instituições e serviços para que a prestação do apoio educativo se faça com a qualidade desejada. No âmbito da reforma curricular implementada em Portugal em 2001, entrou em vigor o decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. É este despacho que apresenta o conceito de NEE de carácter permanente (NEECP), referindo-se a crianças e jovens com graves dificuldades no processo de ensino/aprendizagem.

Mais tarde, com o Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro, criou-se o grupo de docência de educação especial, cujas funções se destinam a prestar apoio às crianças e jovens com NEE.

Recentemente a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, explica os apoios especializados a prestar nas escolas portuguesas, no sentido de criar condições para adequação do processo educativo às NEE dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação nos vários domínios da vida.

O decreto-lei n.º 3/2008 tem ainda como objetivo “*definir claramente o grupo-alvo da educação especial, bem como as medidas organizativas, de funcionamento, de avaliação e de apoio que garantam a estes alunos o acesso e o sucesso educativo elevando os seus níveis de participação e as taxas de conclusão secundário e de acesso ao ensino superior do ensino*” (Pereira, 2008:17)⁶

2. Perspetiva atual do conceito de Inclusão

Atualmente, o Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, publicado pelo Ministério da Educação, define o âmbito da Educação Especial, assim como o processo de referenciação, avaliação, a elegibilidade e a tipologia dos alunos a beneficiarem de Educação Especial, na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário dos setores Público, Particular e Cooperativo.

A presente lei faz referência à Inclusão de todos os alunos, à diversidade, à flexibilidade e adequabilidade das respostas educativas. Refere ainda a possibilidade da criação de projetos de transição para a vida profissional, consagra o princípio da participação dos pais e o direito dos mesmos acederem a toda a informação produzida sobre os seus filhos. Autoriza a avançar com respostas adequadas aos alunos quando os pais não exercem o seu direito/dever de participação. Este é uma mais-valia para as crianças pertencentes a famílias negligentes ou menos esclarecidas.

O Decreto-Lei n.º 3/2008 revoga entre outros, o Decreto-Lei n.º 319/91 e restringe as medidas educativas, previstas no ponto 2 do artigo 16º, às NEE de caráter permanente, que de acordo com a CIF abrangem, somente, os alunos que apresentam limitações significativas decorrentes de alterações funcionais e estruturais, explicando a obrigatoriedade da elaboração de um PEI para os alunos com NEE de caráter permanente.

Dirige a responsabilidade da coordenação do PEI para os docentes titulares de turma no 1º Ciclo do Ensino Básico e para os diretores de turma no 2º e 3º Ciclos e Secundário, implicando-os de forma ativa na sua implementação e concessão, promovendo-se desta forma, uma Inclusão no seu verdadeiro significado, pois os alunos NEE, “deixaram de pertencer à Educação Especial passando a ser efetivamente alunos da turma/escola, permitindo que os

⁶ Pereira, Educação Especial: Manual de Apoio à Prática, p.17

docentes trabalhem integrados em equipas multidisciplinares. Neste sentido as respostas educativas tornam-se mais adequadas às especificidades dos alunos. O decreto-lei mencionado, evidencia o princípio da confidencialidade obrigando os profissionais ao sigilo profissional e à confidencialidade dos dados. Consagra a obrigação de qualquer escola (pública, privada ou no âmbito da solidariedade social) aceitar a matrícula dos alunos com NEE, de caráter permanente e reconhece a prioridade de matrícula, uma conquista fundamental para o êxito da Inclusão.

Institui legalmente as Unidades de Ensino Estruturado (UEE) para a educação dos alunos com perturbações do espectro do Autismo e as Unidades de Apoio a Alunos com Multideficiência (UAAM) Sendo criadas ainda escolas de referência para a educação de alunos portadores de Surdo-Cegueira.

Com estas novas medidas a Inclusão não é apenas a colocação física do aluno numa escola (espaço e tempo), viabilizando assim uma participação ativa e concreta nas atividades escolares que irão proporcionar uma educação diferente, tendo como base as adaptações necessárias para cada caso.

A ideia de Inclusão deixou assim, de ser encarada apenas como forma de pedagogia e metodologia diferenciadas, passando a ser um conceito muito mais abrangente onde são privilegiados os valores éticos, morais e sociais. A intervenção do professor de educação especial torna-se de responsabilidade acrescida, pois é fundamentada em princípios de justiça, igualdade de oportunidades e direitos, aferidos à especificidade de cada aluno, excluindo o conceito de uniformização/padronização. Defendendo-se uma visão global do indivíduo e não apenas o seu desempenho académico, respeitando três níveis de desenvolvimento essenciais: académico, sócio emocional e pessoal

A Declaração de Salamanca, aprovada em 1994, por 92 países, entre eles Portugal, alerta para o facto de terem de ser as escolas a adaptarem-se a todos os alunos, independentemente das suas condições.

Segundo Correia (2008), “o conceito de Escola Inclusiva engloba três parâmetros essenciais, começando por considerar a modalidade de atendimento como o seu primeiro parâmetro, não em termos de um continuum educacional, mas dando relevância à permanência do aluno com NEE na classe regular, onde todos os serviços adequados, devem ser prestados. Estes serviços, entendem-se, no conceito de Inclusão, como um conjunto de serviços de apoio especializados que pretendem maximizar o potencial do aluno (havendo muitas vezes lacunas no sistema, tanto no que concerne a recursos humanos” especializados ou uma simples assistente operacional” recursos de materiais adequados e verbas para sua

aquisição, bem como em termos de espaços físicos disponibilizados para a implementação de Unidades que garantam a qualidade desejada e justa, já que na nossa perspetiva, o valor mais importante no conceito de educação inclusiva, será sempre, o da garantia da equidade e o mesmo direito de oportunidades de acesso ao ensino/escolaridade)

. O conceito de Inclusão dá ainda relevância a uma educação apropriada, devendo esta não só respeitar as características e necessidades dos alunos com NEE, como também ter em conta as características e necessidades dos ambientes onde eles interagem”.

Segundo o mesmo autor, “ *a inserção do aluno com NEE na classe regular onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado (de docentes especializados, de outros profissionais, de pais...) às suas características e necessidades*” (Correia, 1997 cit. in Correia, 2008:21)⁷

Segundo Porter (1997, citado por Rodrigues, 2001, p. 81), existem diferenças significativas entre Integração e Inclusão

Quadro 1 - Principais Diferenças entre Integração e Inclusão

Integração	Inclusão
Centrada no aluno	Centrada na sala de aula
Resultados diagnóstico-prescritivos	Resolução de problemas em colaboração
Programa para o aluno	Estratégias para os docentes
Colocação adequada às necessidades dos alunos	Sala de aula favorecendo a adaptação e o apoio

Fonte: Porter 1997 (adaptado de Rodrigues, 2001, p.81)

Assim sendo, Correia (2008:20)⁸ afirma que o conceito de Inclusão, ou seja, a inserção do aluno com NEE, em termos físicos, sociais e académicos nas escolas regulares, ultrapassa em muito o conceito de Integração, uma vez que não pretende posicionar o aluno com NEE numa “curva normal”, mas sim assumir que a heterogeneidade que existe entre os alunos é um fator positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais profícuas.

⁷ Correia,. Inclusão e Necessidades Educativas Especiais, p.16

⁸ Correia, Inclusão e Necessidades Educativas Especiais, p.20

3. Escola Inclusiva

Com o nascer do conceito da *Escola para Todos*, tanto nos seus princípios subjacentes, políticas e práticas educativas, verificou-se uma reestruturação que permitiu modificar o conceito e filosofia de Inclusão. A Filosofia adjacente à escola inclusiva prende-se com o sentido de pertença, onde toda a criança/jovem é aceite e apoiada pelos seus pares, pelos adultos e toda a comunidade educativa envolvente. A diversidade passa a ser valorizada, como um dos pilares onde assentam os sentimentos de partilha, cooperação, participação e sentimento de pertença a um grupo/ comunidade/ sociedade.

“As convicções e os valores estabelecidos nesta filosofia assentam em aspetos relacionados com o sentimento comunitário, com a participação de todos os alunos e com o respeito pela diversidade, incentivando as escolas a esforçarem-se por encarar o aluno como um todo, dando relevância não só aos aspetos académicos, mas também os aspetos socio emocionais e de cidadania.” (Schaffner & Buswell, 1996, citado in Correia, 2008) ⁹

A escola inclusiva implica novas competências e novas atitudes dos profissionais que nela trabalham, sendo necessário haver mudanças conceptuais e estruturais, na forma como as escolas respondem à diversidade.

Segundo Correia (2008), o conceito de educação inclusiva tem vindo a ser alterado ao longo dos tempos. Atualmente, este baseia-se no processo de educação, principalmente dos alunos com NEE, em alguns princípios, dos quais se destacam os seguintes:

- *“Todos os alunos, designadamente, os alunos com NEE, independentemente da sua raça, condição linguística ou económica, sexo, orientação sexual, idade, capacidade de aprendizagem, estilos de aprendizagem, etnia, cultura e religião têm o direito a ser educados em ambientes inclusivos;*
- *Todos os alunos com NEE, são capazes de aprender e contribuir para a sociedade onde estão inseridos;*
- *Todos os alunos com NEE, devem ter acesso a ser servidos de apoio especializado quando deles necessitam, que se traduzam em práticas educativas ajustadas às suas capacidades e necessidades;*
- *Todos os alunos com NEE devem ter acesso a um currículo diversificado;*
- *Todos os alunos devem ter a oportunidade de trabalhar em grupo e de participar em atividades extracurriculares e eventos comunitários, sociais e recreativos;*

⁹ Correia, Inclusão e Necessidades Educativas Especiais

- *Todos os alunos, designadamente, os alunos com NEE devem ser ensinados a apreciar as diferenças e similaridade do ser humano” (p. 16) ¹⁰.*

Neste sentido, é importante referir que os conceitos e práticas relativamente aos alunos com NEE têm progredido ao longo dos tempos no nosso país.

Os princípios orientadores têm a ver com o que se passa em relação às Nações Unidas, Unesco, OCDE e UE. Nos finais dos anos 80, surgiu nos Estados Unidos da América o modelo da “Escola para Todos” (Skidmore, 1996) ¹¹, que procurou solucionar, os problemas da exclusão na sociedade. Tratava-se de uma resposta que resultava de modelos anteriores, contribuindo para a compreensão do papel da Escola e da Turma, na forma como os alunos se desenvolviam e aprendiam. As Necessidades Educativas Especiais (NEE), antes necessariamente vinculadas a uma condição de deficiência do indivíduo ou às “barreiras” sociais que as originavam, passam também (e principalmente) a defender a forma como as escolas estão organizadas para responder (ou não) a estas mesmas necessidades. Por outro lado, no conceito de Escola Tradicional, constatava-se que a deficiência era identificada, rotulada e excluída para as instituições ou escolas especiais. Após este conceito passou-se para uma Escola Integrativa que procurou responder à diferença, mantendo porém, as fortes influências do modo clínico da Escola Tradicional. A Escola Integrativa continuava a excluir os alunos, não os valorizando como cidadãos ativos e úteis, continuando a não ter em conta a sua “Individualidade”.

Sendo a Escola considerada o modelo de preferência para a educação formal de todas as crianças e jovens, as NEE não poderiam ser excluídas de todo este processo, no entanto esta educação formal não se limita à transmissão de saberes, tem também responsabilidades na promoção do desenvolvimento psicossocial dos alunos. Esta opinião é partilhada por Santos (2007), segundo o qual a função principal de escola é “tomar decisões e criar condições de processos democráticos, funcionando como um centro cultural e educacional dos alunos e da restante comunidade escolar. Segundo a opinião do autor, a Escola deve ainda promover nos alunos o desenvolvimento integral numa perspetiva de preparação para a vida social, profissional e como cidadãos críticos e constitutivos” (Santos, 2007:19) ¹²

É importante referir que o foro da ação, por parte da comunidade educativa, se entende em vários domínios, podendo elenca-los pelos seguintes pontos:

¹⁰ Correia, *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*, p.16

¹¹ Skimore, *Towards an integrated theoretical framework*

¹² Santos, *Comunidade Escolar e Inclusão*, p.19

- No desenvolvimento de uma cultura de escola e de sala de aula, incentivando e apoiando as dinâmicas da Inclusão;
- Na sensibilização da comunidade educativa para o processo da Inclusão;
- Na disponibilização de atendimento escolar para toda e qualquer criança residente na sua área de influência;
- Na identificação dos constrangimentos e problemas inibidores da Inclusão;
- Na estimulação de emergência de um clima relacional seguro e de entreajuda ao nível da comunidade escolar;
- Na promoção da resolução de problemas educacionais dos alunos com problemáticas complexas mediante a criação de equipas de apoio ao aluno.

Atualmente, falar em Educação Inclusiva é falar de um novo paradigma em termos de educação, de uma nova conceção de Escola, onde a igualdade de oportunidades, a equidade educativa, a diversidade cultural, os valores de uma cultura de cooperação e de entreajuda estão subjacentes a todas as práticas da Escola.

“As escolas inclusivas têm como princípio fundamental que todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que manifestem. As escolas devem identificar e satisfazer as diferentes necessidades dos alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades dentro da escola.” (Declaração de Salamanca, 1994: 11-12)¹³

A verdade é que estamos perante dois paradigmas cujos antagonismos são sintetizados por Morgado (2003:43)¹⁴ da seguinte forma:

¹³ Declaração de Salamanca -. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade

¹⁴ Morgado, .Qualidade, Inclusão e Diferenciação

Quadro 2: Diferenças entre os Modelos Tradicionais e os Modelos de Educação Inclusiva

Modelos Tradicionais	Modelos de Educação Inclusiva
1. Alguns alunos estão dentro da sala de aula	1. Todos os alunos estão na sala de aula
2. O professor é o único responsável pelo processo de ensino e aprendizagem	2. Equipas de profissionais partilham responsabilidades
3. Os alunos aprendem com o professor e o professor resolve os problemas	3. Os alunos e o professor desenvolvem o seu trabalho de forma cooperada
4. Os alunos são agrupados por níveis de competência	4. Os grupos de alunos são constituídos de forma heterogénea
5. O processo de ensino dirige-se ao aluno médio	5. O processo de ensino considera os diferentes tipos de competências, capacidades e ritmos dos alunos
6. A colocação do aluno no ano de escolaridade corresponde ao conteúdo curricular desse ano	6. A colocação do aluno num determinado ano de escolaridade e a estrutura curricular que é utilizada são independentes
7. O ensino é demasiado passivo, competitivo, muito formal	7. O ensino é ativo, criativo e cooperado
8. O apoio educativo é providenciado sobretudo, fora da sala de aula	8. O apoio educativo é providenciado dentro da sala de aula
9. Os alunos com NEE, são frequentemente excluídos das atividades desenvolvidas	9. As atividades são planeadas de forma a permitir a participação de todos os alunos ainda que a diferentes níveis
10. O professor é responsável educativo dos alunos “sem problemas” e a equipa dos apoios educativos é responsável pelos alunos com NEE	10. O professor da classe, o professor do apoio e outros técnicos partilham a responsabilidade, da educação de todos os alunos
11. Os alunos são avaliados usando dispositivos normalizados;	11. Os alunos são avaliados usando dispositivos diferenciados
12. O sucesso dos alunos é avaliado considerando os objetivos curriculares normalizados	12. O sucesso é atingido quando se atingem os objetivos do grupo de cada ano

Fonte: Adaptado de Morgado 2003, p43

A Educação Inclusiva implica o desenvolvimento de novas formas de profissionalidade facilitadoras da adoção de estratégias capazes de transformar objetiva e realmente, as concepções e as práticas. (Ainscow, Porter & Wang, 1997) ¹⁵

Para Porter (1997) ¹⁶ a concretização da Educação Inclusiva implica dispositivos de suporte essenciais como:

- Formação e atualização: a formação de professores de apoio e dos professores do ensino regular deverá ser permanente para que exista atualização dos conhecimentos e competências;
- Equipas de resolução de problemas: estas equipas são um instrumento valioso que contribuirá para resolver problemas centrados na Escola, permitindo a todos os professores o acesso ao acompanhamento direto, prático e positivo;
- Currículo inclusivo: deverá existir um currículo comum que garanta um ensino com níveis diversificados e dê aos alunos oportunidades de se envolverem, de forma positiva, nas atividades da turma. O currículo deverá basear-se em atividades que permitam que os alunos “aprendam fazendo”, facilitando a colaboração entre alunos e professores de forma a conseguir-se uma aprendizagem significativa para cada aluno;
- Ensino com níveis diversificados: possibilitando ao professor a preparação de unidades de ensino com base na diversificação, com a finalidade de responder às necessidades de todos os alunos.

No nosso entender, a Inclusão oferece diversos benefícios, sendo outra das hipóteses que se pretende confirmar neste estudo, sendo que o impacto parece ser bastante positivo para os diferentes intervenientes neste processo, nomeadamente os alunos/ crianças com NEE e as com desenvolvimento dito “normal”.

Relativamente aos benefícios que a educação inclusiva traz aos alunos Correia (2005:54) ¹⁷ advoga “que a filosofia de Inclusão tem benefícios para os alunos com NEE, mas também traz vantagens para os alunos sem NEE, uma vez que lhes permite perceber que todos somos diferentes e, por conseguinte, que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites (...) a Inclusão promove a consciencialização e a sensibilização dos membros de uma determinada comunidade, porque permite uma maior visibilidade das crianças com NEE.

¹⁵ Organização das Escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da Inclusão

¹⁶ Organização das Escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da Inclusão

¹⁷ Correia, J., Inclusão e Necessidades Educativas Especiais, p.54

Assim, a sociedade percebe essas crianças como parte de um todo, aceitando-as, progressivamente, como tal” (Correia, 2005:55) ¹⁸

Neste sentido, Santos (2007) ¹⁹ apresenta um conjunto de vantagens proporcionadas pela Inclusão tanto para os alunos com NEE, como aos alunos sem NEE, que importa referir:

Vantagens da Inclusão para os alunos com NEE:

- A Inclusão reduz os efeitos da educação segregada, nomeadamente os efeitos negativos da categorização e atitudes negativas promovidas pela falta de convivência com crianças sem deficiência;
- A Inclusão possibilita às crianças observar e aprender novas competências através da imitação de modelos diferentes dos seus;
- A Inclusão facilita a convivência entre todas as crianças com idades similares abrindo assim as portas de interação espontânea facto que permite aumentar a competência social e comunicativa;
- A Inclusão proporciona às crianças com NEE vivências reais que são uma ajuda fundamental para a vida em sociedade e mais tarde para a entrada no mundo do trabalho.

Vantagens da Inclusão para os alunos sem NEE, ou seja, os alunos, ditos normais....:

- A Inclusão permite às crianças sem deficiência desenvolverem óticas mais realistas e adequadas sobre os seus pares com deficiência;
- A Inclusão cria oportunidade para que as crianças desenvolvam atitudes positivas face à presença de colegas portadoras de deficiência na escola e mais tarde na comunidade;
- A Inclusão permite a compreensão de que, apesar das limitações dos pares com NEE, estas conseguem ter sucesso em determinados domínios.

Wolery e Wibers (citado por Brandão, 2007) ²⁰, num esforço de síntese baseado em resultados de trabalhos de investigação anteriores, apresentam-nos um conjunto de benefícios que importa referir:

¹⁸ Correia, .Inclusão e Necessidades Educativas Especiais, p.55

¹⁹ Santos, .Comunidade Escolar e Inclusão

²⁰ Brandão, Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais

Quadro 3: Benefícios da Inclusão (Brandão,2007)

Benefícios para	Benefícios
Crianças com Deficiência	<ol style="list-style-type: none"> 1. São poupadas da educação segregada, incluindo os efeitos negativos da categorização bem como das atitudes negativas, promovidas pela falta de contacto com as crianças ditas “normais”. 2. Têm modelos que lhes permitem observar e aprender novas competências e/ou aprender através da imitação, como e quando utilizar as competências que já possuem. 3. Têm oportunidade de estar com crianças de idades similares (pares) com as quais podem interagir de modo espontâneo e assim aprender novas competências sociais e comunicativas. 4. Têm a possibilidade de vivenciar experiências de vida realísticas, que as preparam para a vida na comunidade. 5. Têm a possibilidade de desenvolverem amizades com crianças com desenvolvimento dito “normal”.
Crianças com desenvolvimento dito “normal”	<ol style="list-style-type: none"> 1. Têm oportunidade para desenvolverem perspetivas mais realistas e adequadas sobre indivíduos com deficiência. 2. Têm oportunidade para desenvolver atitudes positivas a outros que são diferentes delas. 3. Têm oportunidade para aprender comportamentos altruístas bem como e quando usar tais comportamentos. 4. Têm oportunidade de observar modelos de indivíduos que, apesar das dificuldades, conseguem ter sucesso em determinados domínios.
Comunidade	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pode manter os seus recursos habituais na âmbito da primeira infância, limitando a necessidade de programas segregados e especializados. 2. Pode manter os seus recursos educacionais se as crianças com deficiências que estão integradas no pré-escolar continuarem no ensino regular por oposição às colocações no ensino especial, nos seguintes ciclos de ensino.
Famílias de crianças com deficiências	<ol style="list-style-type: none"> 1. Podem aprender acerca do desenvolvimento dito normal. 2. Podem sentir-se menos isolados da restante comunidade.

	3. Podem desenvolver relações com famílias de crianças com desenvolvimento dito “normal”, as quais lhes podem prestar um apoio significativo.
Famílias de crianças com desenvolvimento dito “Normal”	1. Podem desenvolver relações com famílias que têm crianças com deficiências e assim apoiá-las, contribuindo também do ponto de vista comunitário, nomeadamente em relação às chamadas redes sociais de apoio informal. 2. Terão a oportunidade de ensinar aos seus filhos o que são diferenças individuais e como aceitar indivíduos que são diferentes.

Fonte: Modelo adaptado de Wolery & Wilbers (1994), cit in Brandão(1997).

Neste sentido, a Educação Inclusiva é, por definição, uma educação para a Autonomia, propondo meios criativos e inovadores para ultrapassar as barreiras à aprendizagem e participação. (Smith, 2006).²¹

4. O papel do docente de Educação Especial na Inclusão de alunos com NEE

No âmbito do desenvolvimento de uma pedagogia orientada para a consecução dos princípios da Inclusão, deverá ser dedicada especial atenção às diferenças individuais patentes nos modos como cada aluno se apropria e constrói as suas aprendizagens, tomando-se os alunos com NEE, para o professor de educação especial, o seu principal objetivo. No entanto, na construção do conceito de Escola Inclusiva, esta deve atender, de modo adequado, a toda e qualquer criança residente na sua área de abrangência, tornando-se fundamental, que cada comunidade educativa se organize de forma a poder assegurar, tanto quanto possível, uma resposta qualitativa à totalidade das crianças. Neste aspeto há, ainda que ter em conta o facto de que em cada população escolar haverá, um número mais ou menos significativo, de casos complexos em termos de perfil educacional, os quais necessitarão de determinados procedimentos específicos a fim de que lhes seja garantida uma resposta.

A natureza da diversidade dos estilos de aprendizagem dos alunos de cada escola constitui, provavelmente, o maior desafio à implementação de projetos de educação inclusiva, uma vez que, é do domínio comum, especialmente, na classe docente, que as maiores dificuldades estão subjacente à gestão pedagógica das diferenças/ especificidades, em sala de aula, sobretudo, quando, estão também presentes alunos com NEE.

²¹ Smith,. Vers l education pour tous

As práticas de diferenciação pedagógica e didática, são recursos essenciais e eficazes para todo e qualquer aluno em sala de aula. Porém, poderão verificar-se dificuldades na sua implementação, neste sentido, o papel do professor de educação especial, assume-se como elemento fundamental na organização e funcionamento escolares, viabilizando meios e dinâmicas de colaboração, interação e cooperação com o professor titular de turma integrando equipas multidisciplinares. Esses mecanismos de cooperação/articulação deverão incidir, tanto nos procedimentos de avaliação e de observação dos alunos, como na programação e execução das práticas educativas, sobretudo quando tal esteja contemplado nos programas educativos individuais dos alunos com NEE. Como defende Correia (1997) cit. in Correia (2008) ²² é neste contexto que deve ser enquadrada, em parte, a educação especial, enquanto:

“O conjunto de recursos que prestam serviços de apoio especializados, do foro académico, terapêutico, psicológico, social e clínico, destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial. Tais serviços devem efetuar-se, sempre que possível, na classe regular e devem ter por fim a prevenção, redução ou supressão da problemática do aluno, seja ela do foro mental, físico ou emocional e/ou a modificação dos ambientes de aprendizagem para que ele possa receber uma educação apropriada às suas capacidades e necessidades.” (p. 45)

Atualmente, a função dos profissionais que articulam com os professores titulares de turma, é crucial, como estabelece Correia (2008) ao referir que “numa escola inclusiva o papel dos apoios educativos é fundamental, uma vez que irá permitir que o objeto das planificações individualizadas seja alcançado.” (p. 41) ²³, sendo entendido “apoio educativo” com apoio pedagógico personalizado.

No contexto em análise e tendo em conta a realidade atual que, caracteriza a situação portuguesa, é importante numa perspetiva funcional, diferenciar o papel do professor de apoio educativo, do papel do professor de educação especial.

Para estabelecer esta diferenciação, recorre-se ao contributo abordado por Correia (2008), assim, no que diz respeito ao professor de apoio, o autor, refere o seguinte:

“Este deve possuir habilitação própria, cujas funções devem ser paralelas às suas áreas fortes de docência, ou seja, se por exemplo, a área forte do professor for a língua portuguesa, então ele será determinante na consecução dos objetivos globais e específicos referentes à leitura e à escrita, contidos nas programações individualizadas elaboradas para os alunos com NEE.”(p.42)

²² Correia, . Inclusão e Necessidades Educativas Especiais

²³ Correia, . Inclusão e Necessidades educativas Especiais, p.41

²⁴Esta conceção de professor de apoio parece permitir que, no caso do primeiro ciclo, este profissional poderá intervir em qualquer área curricular uma vez que a sua formação de base é dirigida, precisamente, para a globalidade do programa do ciclo em questão. Em relação à figura e ação do professor de educação especial, o mesmo autor – partindo de uma chamada de atenção prévia para a conveniência de se não confundir o papel deste com o do professor de apoio – esclarece que se trata de “*um técnico especializado, cujas funções são cada vez mais de consultoria e menos de apoio direto, que se enquadra na componente educacional dos serviços de educação especial*” (Correia, 2008:42) ²⁵

Tanto no caso do professor de educação especial como no caso do professor de apoio educativo parece ser de prevenir que certas práticas mais ou menos tradicionais funcionem como constrangimento ao desenvolvimento da pedagogia para a Inclusão. Por isso, há a necessidade de defender em contextos escolares, que os professores de educação especial “não sejam considerados como especialistas a quem compete solucionar todas as dificuldades experimentadas pelos professores do ensino regular. Em vez disso, devem ser considerados como pessoas que podem colaborar com o professor a encontrar soluções operacionais para os problemas que surjam na sala de aula.” (Porter, 1997:41) ²⁶.

As funções destes técnicos passam, ainda, pelo planeamento e desenvolvimento programáticos, implementação do programa, serviços de avaliação e de orientação, ações de supervisão, comunicação e coordenação e ensino direto com os alunos.

Segundo Correia (2008), o professor de educação especial, deve saber:

- “*Modificar (adequar) o currículo comum para facilitar a aprendizagem da criança com NEE;*
- *Propor ajuda suplementar e serviços de que o aluno necessite para ter sucesso na sala de aula e fora dela;*
- *Alterar as avaliações para que o aluno possa vir a mostrar o que aprendeu;*
- *Estar ao corrente de outros aspetos do ensino individualizado que possam responder às necessidades do aluno.*” (p. 40) ²⁷

Em relação ao desempenho profissional, na opinião do mesmo autor acima referido, o professor de educação especial deve:

- “*Colaborar com o professor da turma (ensino de cooperação);*

²⁴ Correia, . Inclusão e Necessidades Educativas Especiais, p.42

²⁵ Correia, . Inclusão e Necessidades Educativas Especiais, p.42

²⁶ Porter, . Organização das Escolas: Conseguir o acesso e a qualidade através da Inclusão, p.41

²⁷ Correia, Inclusão e Necessidades Educativas Especiais, p.40

- *Efetuar trabalho de consultoria (a professores, pais, outros profissionais de educação);*
- *Fazer planificações em conjunto com os professores de turma;*
- *Trabalhar diretamente com o aluno com NEE (sala de aula ou sala de apoio a tempo parcial, se determinado no PEI do aluno. ” (p. 40) ²⁸*

À medida que os alunos com e sem NEE, realizam aprendizagens em conjunto, em turmas regulares, torna-se cada vez mais estreita a necessidade de redefinir os diversos papéis e responsabilidades de todos os envolvidos na educação. Na perspetiva de Kronberg(2003):

“Os docentes de educação especial que prestam serviços a alunos com NEE em classes de ensino regular muitas vezes não se sentem seguros quanto à atitude a tomar determinadas situações, nomeadamente sobre se podem ou devem dar uma aula para toda a classe, responder a questões levantadas num debate a decorrer na aula, disciplinar alunos sem NEE, ou corrigir trabalhos realizados em casa” (p. 50) ²⁹

Podemos identificar como funções do professor de educação especial as propostas pelo Ministério da Educação/DEB (1998) ³⁰:

Com os órgãos de gestão e coordenação da escola e de agrupamento de escolas:

“Colaborar na sensibilização e dinamização da comunidade educativa para o direito que as crianças e jovens com NEE têm de frequentar o ensino regular, devendo para tal, no período das matrículas ou no início de cada ano letivo, organizar e participar em sessões de informação aos pais e encarregados de educação para, em conjunto, refletirem sobre o direito de todos os alunos a um educação inclusiva e sobre as vantagens da presença num mesmo contexto educativo de crianças e jovens diferentes, para a construção de uma sociedade mais tolerante e solidária;

Participar na elaboração (ou no seu reajustamento quando for caso disso) do projeto educativo da escola e na elaboração do plano de atividades dele decorrente colaborando na identificação das necessidades e nas propostas de solução, nomeadamente no que diz respeito aos apoios educativos a disponibilizar alunos com NEE;

Identificar conjuntamente com os restantes órgãos de gestão pedagógica, as soluções e recursos humanos e técnicos necessários à criação de condições ambientais e pedagógicas que permitam a humanização do contexto escolar e efetiva promoção de igualdade de oportunidades;

²⁸ Correia, . Inclusão e Necessidades Educativas Especiais, p.40

²⁹ Kronberg,. Inclusão em Escolas e Classes Regulares: A Educação Especial nos Estados Unidos: do Passado ao Presente

³⁰ Ministério da Educação, . Organização e gestão dos Apoios Educativos

Como se verifica a ação do docente de educação especial é relevante, em todas as áreas, uma vez que interage com os órgão de gestão, como *apoiar os docentes na diversificação das práticas pedagógicas e no desenvolvimento de metodologias e estratégias que facilitem a gestão de grupos, nomeadamente: estratégias de diferenciação pedagógica, dinâmica de grupos, trabalham colaborativo, tutoria pedagógica, trabalho de projeto;*

Colaborar com os docentes de turma na construção e avaliação de programas individualizados;

Colaborar e participar no trabalho com pais e encarregados de educação”.

Com os Assistentes Operacionais:

Ajudar a compreender as necessidades pedagógicas, técnicas e sociais dos alunos com NEE;

Implicar o assistente operacional no trabalho de planificação e avaliação que se vai desenvolvendo de modo a que o mesmo se sinta envolvido e comprometido com o desenvolvimento do trabalho de apoio educativo dos alunos com NEE.”

Com os Alunos:

Em situações em que o professor da turma considere necessário, nomeadamente nos casos em que, para o acesso ao currículo, se necessite de introduzir técnicas ou linguagens alternativas ou ainda, equipamento específico, como é designadamente o caso dos alunos com deficiência visual, auditiva, motora ou multideficiência, o docente de apoio educativo poderá apoiar diretamente o aluno. O apoio deve, nestas situações, ser realizado durante um período de tempo previamente concertado entre os dois docentes e inserido na dinâmica da turma;

No entanto, os apoios fora da sala de aula serão sempre de carácter excepcional devendo apenas serem utilizados depois de esgotadas todas as outras situações.” (p. 15-17)

Segundo Fonseca (1997), para a Educação Especial devem ser recrutados professores e técnicos com competências de carácter científica e pedagógico, na medida em que lhe vão ser exigidas capacidades para dar resposta a complexas necessidades, nomeadamente as seguintes: diagnóstico, planeamento curricular, metodologia pedagógica, competência técnica na utilização de vários processos de informação, administração, envolvimento pessoal e tolerância, relações públicas a fim de trabalhar em grupo com autoridades, serviços e atendimento aos pais.

O docente de ensino regular é considerado também um recurso humano fulcral no ensino destes alunos. Isto implica que os docentes se atualizem, quer no que diz respeito a conhecimentos e competências que já possuem ou que possam adquirir, devendo ajudar-se mutuamente, criando um ambiente escolar enriquecedor, vendo-se a si próprios e aos colegas como solucionadores dos problemas, formando assim, verdadeiras equipas de resolução dos mesmos.

Há num entanto um conjunto de características que devem ser consideradas para que a colaboração se processe com sucesso.

Quadro 4: Características da colaboração ³¹

Características da Colaboração
- Participação voluntária
- Igualdade relacional
- Objetivos comuns
- Responsabilidades partilhadas
- Decisões partilhadas
- Recursos partilhados
- Confiança e Respeito

Fonte: Modelo adaptado de Cook & Friend (1993), citin Correia (1997)

Todas elas são necessárias para que se crie um ambiente propício ao ensino e aprendizagem, tendo por base um sistema inclusivo.

Parafraçando Sanches (1996), o professor de educação especial, na sua dinâmica na escola, no domínio do seu território educativo, começa por iniciar a sua intervenção, “*por uma caracterização da comunidade educativa a que pertence o aluno e uma caracterização do processo de desenvolvimento desse mesmo aluno nos aspetos sociais e familiares, médicos, psicológicos e escolares. Possuidores deste conhecimento, aquando das reuniões com os professores do aluno, há necessidade de usar um discurso pedagógico-educativo para comunicar objetivamente e de acordo com aquela realidade as áreas fortes, as áreas fracas, as necessidades, as possibilidades e as expectativas daquele aluno. Os professores têm de ser sensibilizados para um trabalho com o aluno como elemento daquela classe/turma, não o superprotegendo, nem o ignorando. O trabalho para a turma tem de ser concebido para aquele grupo que integra aquele aluno e não para aquele aluno daquele grupo.*” (p. 69)³²

O docente de educação especial assume uma importância determinante como um elemento de uma equipa multidisciplinar que deve colaborar no processo de Inclusão. Para tal, não deve apenas relacionar-se com os professores, mas estar presente nas reuniões de docentes, de anos em que haja alunos com NEE, e participar nas reuniões com os parceiros que intervêm no processo de Inclusão e construção dos PEIs, CEIs e PITs, bem como finda a escolaridade obrigatória colaborar com a família e de acordo com as expetativas desta e da especificidade, potencialidades e gostos do

³¹ Modelo adaptado de Cook & Friend (1993) , cit. In Correia (1997)

jovem, na elaboração de construção de um projeto de vida futura, mais ou menos autónomo, tendo em conta a especificidade de cada um.

5. Desafios colocados aos docentes titulares de turma

Face à nova realidade, para a profissão docente, é necessário introduzir nas escolas do ensino regular conhecimentos científicos e pedagógicos que especializem e preparem o professor para o trabalho a realizar com a diversidade do público escolar. Segundo Ainscow (1996), Tilstone (2003) e Correia (2005) um dos principais meios para dar resposta aos desafios da escola atual é a aposta na formação inicial e continua dos professores. Mais afirma que, para além da formação contínua, deve ser disponibilizado tempo para os professores se entreajudarem e explorem aspetos da sua prática pedagógica num clima saudável, evolutivo e reflexivo da pedagogia praticada nas suas escolas e, mais particularmente, nas suas aulas. Tanto a formação contínua como a disponibilidade de tempo são muito importantes e pertinentes pois ajudam os docentes a identificarem a partilharem os sucessos e os insucessos da prática pedagógica ajudando-os a melhorar as suas ações futuras tanto no trabalho a desenvolver com os alunos sem NEE como com os alunos com necessidade educativas especiais. (Santos, 2007).³³

Holloway (2000) afirma que “é necessário que as universidades e Escolas de Formação de professores aprofundem a qualidade e densidade dos aspetos curriculares relativos ao ensino diferenciado e que as escolas e equipas de professores estimulem e apoiem o desenvolvimento profissional do professor” (Holloway, 2000 in Correia, 2003:84).³⁴

Relativamente à formação de professores, Costa (2005) refere que:

- A formação inicial deve contemplar os conhecimentos e as competências subjacentes ao desenvolvimento de modelos e práticas educativas promotoras de Inclusão e qualidade;
- Os conhecimentos pragmáticos deverão estar presentes, não só através de unidade curriculares próprias, mas também como conteúdo recorrente em todo o desenho curricular;
- Deve ser incentivada a componente prática dos cursos de formação inicial e dos cursos de especialização, para que os formandos sejam expostos a modelos positivos de educação inclusiva” (Costa, 2006: 29)³⁵
- Na prática pedagógica que os docentes operam no exercício das suas funções

³³ Santos, . Comunidade Escolar e Inclusão

³⁴ Correia, . Educação Especial e Inclusão

³⁵ Costa, Uma Educação Inclusiva a Partir da Escola que Temos.

O êxito da escola inclusiva não depende apenas da formação de professores, a par de uma boa formação devemos pôr o enfoque, afirma Porter (1998) , ...³⁶ *“as boas práticas pedagógicas são benéficas para todos os alunos, quer sejam ou não portadores de deficiência, pois todos eles têm pontos fracos que necessitam de ser colmatados. É um fator enriquecedor da dinâmicas das escolas e dos professores criar ambientes e estratégias que facilitem a aprendizagem de todos os alunos independentemente das suas diferenças, sejam elas de ordem social, económica, cultural, física ou familiar.”*

Santos (2007) sublinha que *“os professores, ao protagonizarem práticas de ensino, promovem novas exigências na organização escolar. Surgem desta forma, os professores como agentes de mudança e a escola como centro motor da mesma, constituindo a expressão da sua função social ao nível do comportamento dos alunos e ao nível da atuação dos professores. Neste sentido, os professores são construtores profissionais do currículo, trabalham em colaboração, estabelecem diálogo e negociam as suas propostas com os pares.”* (Santos, 2007: 198)³⁷

Mas, para que isto aconteça, o professor deve estar atento às dificuldades que o grupo/turma apresenta, no sentido de a sua ação pedagógica ir ao encontro de um caminho que responda à diversidade e permitindo, assim, que a mensagem chegue aos discentes qualquer que seja o seu nível de desenvolvimento. Quer isto dizer que, para que a aprendizagem ocorra o professor tem de ir ao encontro do aluno, percorrer e analisar o percurso por ele delineado na tentativa de compreender e colmatar as dificuldades encontradas pelo mesmo. Só assim poderá fomentar estratégias eficazes e adequadas às características individuais de cada um.. Desta forma, os professores contribuem para o crescimento de uma escola com perspetivas amplas no âmbito do desenvolvimento curricular, de ensino-aprendizagem, da organização da sala de aula e das respostas às necessidades educativas individuais dos alunos, contribuindo para o sucesso de uma escola cada vez mais inclusiva. (Tilstone, 2003)³⁸

Outro aspeto fundamental que já atrás se referiu é a importância que a prática reflexiva dos professores tem para o sucesso escolar. Ainscow (1996)³⁹ defende a prática reflexiva como sendo uma estratégia para a resolução de alguns problemas vividos na escola uma vez que este procedimento encoraja os professores a aprenderem com a sua própria experiência fomentando a procura de soluções práticas para os obstáculos quotidianos e promovendo ainda o trabalho cooperativo entre si. Assim, de acordo com Santos (2007) *“com base na reflexão, os professores constroem o seu saber profissional, potenciando o desenvolvimento de uma ação fundamentada,*

³⁶ Porter, Textos de Apoio – Seminário Educação Inclusiva

³⁷ Santos, . Comunidade Escolar e Inclusão

³⁸ Tilstone, . Promover a Educação Inclusiva

³⁹ Ainscow,. Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula- Um Guia para a Formação de Professores

através de uma análise diagnóstica profunda que vá ao encontro das características individuais do aluno, do grupo/ turma, do projeto educativo do agrupamento, do projeto curricular de turma e nunca esquecendo a importância fundamental da família bem como toda a comunidade educativa” (Santos, 2007:208) ⁴⁰

Partindo do princípio que a principal finalidade do sistema de ensino é conduzir todos os alunos no sentido de atingirem os objetivos fundamentais de aprendizagem, esta exigência só será possível se passarmos de uma pedagogia do ensino para um pedagogia da aprendizagem, onde se procure investigar as condições propícias à apropriação, por parte do aluno, dos objetivos cruciais de aprendizagem. Assim, em vez de utilizar um ensino coletivo, conduzido passo a passo e com seqüências de aprendizagem organizadas previamente, o professor deverá, por um lado, compreender a forma como cada aluno constrói e desenvolve a sua aprendizagem e, por outro lado, proporcionar orientações individualizadas a partir das dificuldades que o aluno apresenta.

6. Boas práticas pedagógicas / Estratégias facilitadoras da Inclusão dos alunos com NEE

Em função das expetativas e necessidades dos alunos, de forma a “gerir a diferença e ajudar a aprender os mais e os menos capazes”, como afirma Sanches (2005, p.136), o trabalho de intervenção em sala de aula deve ser organizado segundo os seguintes pressupostos:

- Planificação para todo o grupo – enfoque no desenvolvimento de aprendizagens académicas e competências sociais, em simultâneo, e na organização dos conteúdos em pequenos projetos;
- Parceria pedagógica – cooperação entre professor titular de turma e professor de educação especial (incluem-se outros técnicos, se existirem, entre eles os terapeutas e os assistentes operacionais);
- Aprendizagem cooperativa – organização da sala de aula em pequenos grupos, corresponsabilizando cada um pelo sucesso do outro (auto e heteroavaliação) e desenvolvendo as competências sociais ao mesmo tempo que se aprendem os conteúdos académicos, tendo em conta objetivos bem determinados, métodos de ensino/aprendizagem alternativos, um ensino flexível e a constituição de subgrupos;

⁴⁰ Santos, . Comunidade Escolar e Inclusão

- Diferenciação pedagógica inclusiva – organização e distribuição de tarefas ao grupo e a cada um dos elementos, tendo em conta o seu potencial emergente (aquilo que ainda não fazem, mas serão capazes de fazer);
- Grupos heterogéneos e rotativos – heterogeneidade em função do sexo, desempenho académico e social, etnia, cultura, etc;
- Ensino estruturado- planificação, intervenção e avaliação das atividades, partindo dos saberes já adquiridos para os que se pretendem fazer adquirir, com reforços adequados e válidos;
- Envolvimento da escola/ comunidade e seus intervenientes – saída da sala de aula para os contextos escola/comunidade, implicando, sempre que possível, os seus líderes;
- Envolvimento das famílias – participação ativa dos encarregados de educação, chamando-os a colaborar no projeto educativo que está a ser desenvolvido;
- Ação/reflexão/ação – dinâmica de investigar para agir e refletir para novamente agir.
- Criar um ambiente de interações positivas; “ Lang e Berberich (1995), citados por Smith e cols (2001), sugerem que a sala de aula deve ser um local onde as necessidades humanas básicas devem ser tidas em consideração.



Figura 1 : Necessidades Básicas de uma criança na sala de aula

7. Família & Escola & Sociedade: Sua importância na Inclusão de crianças com NEE

Para que as crianças tenham uma experiência educativa compensadora, os pais têm de ser envolvidos no processo de Inclusão.

A relevância ao envolvimento parental como fator de sucesso de crianças com NEE, permite uma articulação entre as dinâmicas que se operam no seio da família e entre a escola, no sentido de que as atitudes e comportamentos possam contribuir de uma forma significativa, para o estabelecimento de uma boa relação de trabalho com os pais dos alunos com NEE.

“A família constitui o alicerce da sociedade e, assim, é o primeiro contexto de desenvolvimento da criança e, apesar da existência do debate em torno do seu papel atual e da sua composição, a família mantém-se como o elemento – chave na vida e no desenvolvimento da criança. Neste sentido, a escola deve sempre envolver a família nas decisões mais importantes respeitantes à criança, quer sejam crianças normais, quer sejam crianças com NEE.” (Correia, 2008: 155) ⁴¹

Para melhor compreender o trabalho que os profissionais de educação devem desenvolver com a família, é importante salientar alguns aspetos teóricos que explicam o funcionamento familiar. Um dos modelos teóricos que facilitam essa compreensão é o da Abordagem Sistémica da Família, baseado na teoria geral dos sistemas, de Von Bertalanffy (1968), referindo que todos os sistemas vivos são compostos por um conjunto de elementos interdependentes, isto é, modificações que ocorrem num dos elementos podem afetar os restantes e a interação entre eles cria condições únicas que são inexistentes ao considerarmos cada elemento individualmente. (Correia & Serrano, 1996) ⁴². A família constitui uma unidade onde acontecem muitas interações – um sistema inter-relacional. Acontecimentos que afetam uns dos membros da família podem ter impacto em todos os membros.

Outro modelo teórico explicativo da importância do envolvimento parental é o Modelo Transacional de Sameroff e Chandler (1975). Este modelo considera a família como componente do ambiente de crescimento, que influencia e é influenciada pela criança num processo contínuo e dinâmico resultando em aspetos diferenciados em cada momento dessa interação, com impacto quer na família, quer na criança.

Estes conceitos “sistémicos da família” são fundamentais para o trabalho que os profissionais de educação desenvolvem com as famílias de crianças com NEE, já que realçam

⁴¹ Correia, . Inclusão e Necessidades Educativas Especiais

⁴² Correia & Serrano. A.M.,. Intervenção precoce: Novos desafios nas formas de envolvimento parental

a importância de não nos centrarmos exclusivamente na criança com aNEE, mas também examiná-la no seu contexto familiar ambiental. (Correia & Serrano.A.M 2008) ⁴³

O papel dos pais/encarregados de educação revela-se essencial no acompanhamento do percurso escolar dos seus educandos, principalmente quando os filhos têm NEE.

O nascimento de uma criança causa em qualquer família mudanças estruturais no seu núcleo às quais se terá de adaptar. De igual modo, o nascimento de mais crianças altera a dinâmica na relação familiar bem como as suas exigências e responsabilidades sociais e económicas. A existência de uma criança com NEE no seio de uma família vem modificar essas mudanças (Creekmore, 1998) ⁴⁴

De acordo com Allen (1992, cit. In Correia, 2008) ⁴⁵, as fontes de stress que essas famílias vivenciam poderão ser:

- “Tratamentos médicos excessivamente caros e dolorosos;
- Agravamento das despesas e complicações financeiras;
- Crises de desânimo ou de preocupação;
- Problemas de transporte, de encontrar alguém que tome conta dos seus filhos e de dispensa de emprego, entre outros.”

O papel do profissional constitui uma fonte importante de apoio no contexto do sistema familiar. Desde o momento do diagnóstico até à idade adulta, diferentes profissionais entram e saem no percurso da vida das famílias, mas os elementos mais constantes e considerados de confiança no cenário profissional são claramente os educadores/professores.

A relação pais/professores é uma relação de trabalho que se caracteriza por uma intenção partilhada, respeito mútuo e vontade de negociação o que implica a partilha de informação, responsabilidade, aptidões, tomada de decisões e confiança. Deste modo, a comunicação constitui-se como um dos elementos fundamentais para um estabelecimento de relações de parceria no trabalho a desenvolver com os pais. As estratégias básicas para melhorar a comunicação entre pais e professores são a confiança e o respeito, elementos essenciais para uma comunicação produtiva e significativa entre famílias e profissionais.

Na verdade, a importância da família tem vindo a evoluir ao longo das décadas, Simeonsson e Bailey(1990), citados por Correia e Serrano(1996)⁴⁶ salientam que esta evolução ocorreu em quatro fases diferentes:

⁴³ Correia & Serrano A.M. , . Envolvimento parental na educação do aluno com necessidades educativas especiais

⁴⁴ Creekmore , . Family- Classroom: A critical balance

⁴⁵ Correia & Serrano A.M. , . Envolvimento parental na educação do aluno com necessidades educativas especiais

“A primeira fase, ocorreu nos anos 50, nesta altura os pais tinham um papel ativo, cabendo a responsabilidade em termos educacionais e terapêuticos dos seus filhos quase inteiramente aos profissionais”

“A segunda fase, com início nos anos 70, surge devido à consciencialização, que por parte dos profissionais, quer por parte dos pais, da necessidade de uma participação mais ativa destes nos programas educativos dos seus filhos.”

“A terceira etapa vê os pais como coterapeutas e cotutores dos seus filhos, isto é, eles próprios poderão continuar o trabalho desenvolvido pelos profissionais, surgindo a necessidade de alargar a formação aos pais.”

A quarta e última fase, surge nos anos 80, altura em que “o progressivo envolvimento dos pais culmina com aquilo que atualmente se domina por práticas centradas na família e que surge através dos programas de interação precoce”, preconizados na Lei Pública Americana 99-457, de 1986.

Esta lei requer que “as escolas:

Envolvam os pais em todas as decisões que se refiram à educação do seu filho;

Informem os pais de todos os aspetos que estejam relacionados com o problema do seu filho;

Facultem informação acerca dos direitos dos pais e do seu filho;

Capacitem os pais para que estes possam reclamar em tribunal caso situações de desacordo com os profissionais da escola não tenham sido resolvidas”.

⁴⁶ Correia & Serrano , . Intervenção precoce. Novos desafios nas formas de envolvimento parental

Capítulo II – Enquadramento teórico do Conceito de NEE

1. Conceito de NEE

A Inclusão deve ser entendida como fazendo parte de um combate mais alargado destinado a exceder discursos e políticas de exclusão, assumindo-se como a ideologia que quer ver cada indivíduo completamente separado e isolado. Longe de ser uma disciplina marginal destinada a encontrar metodologias para escolarizar um grupo relativamente restrito de alunos num quadro escolar clássico, a Inclusão constrói os fundamentos de uma abordagem que poderá conduzir à transformação do próprio sistema.

Contudo, para que as escolas, se transformem em verdadeiras comunidades de apoio, é preciso criar culturas genuínas de escola que, apoiem os princípios da igualdade, de justiça, de dignidade, respeito mútuo e a promoção de práticas inclusivas para que *“os alunos possam viver experiências enriquecedoras, aprender juntos uns com os outros e assimilar atitudes e valores que conduzam a uma melhor aceitação da diversidade”* (Correia, 2003:16) ⁴⁷

O conceito de NEE foi introduzido pelo famoso relatório Warnock Report (1978), fruto de um vasto estudo de investigação e que revolucionou as grandes perspetivas de intervenção no campo educativo/pedagógico junto das crianças ou jovens com problemas”. (Sanches, 1996:11) ⁴⁸. Vem perspetivar a atuação do educador de acordo com as necessidades da criança em termos do seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994) NEE são, as deficiências, as dificuldades escolares e a sobredotação, tendo em conta que este conceito abrange ainda as crianças da rua, as que pertencem a populações nómadas, as minorias étnicas ou culturais, os grupos desfavorecidos ou marginais.

Desta forma, a criança com NEE vai exigir mais dedicação, colaboração e atenção dos profissionais (professores, assistentes operacionais, terapeutas, profissionais de saúde, etc.) bem como outras instituições e a sociedade. Considera-se que a colaboração é um processo interativo, através do qual intervenientes, com diferentes experiências, encontram soluções criativas para problemas mútuos. (Correia, 2003:26) ⁴⁹

O conceito NEE refere-se ao *“desfasamento entre o nível de comportamento ou realização da criança e o que dela se espera”* (Correia, 1999) ⁵⁰. Estando esta ideia no sentido

⁴⁷ Correia, Inclusão e Necessidades Educativas Especiais- Um Guia para Educadores e Professores

⁴⁸ Sanches, Necessidades educativas especiais e Apoios e Complementos educativos no quotidiano do professor

⁴⁹ Correia, Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um Guia para Educadores e Professores

⁵⁰ Correia, Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares

de uma “normalização” diferenciadora, uma vez que ao conceito estará subjacente o princípio de “uma igualdade na individualidade”.

A evolução do conceito faz com que “*hoje em dia, pese embora as carências ainda existentes no sistema, o aluno com NEE recebe uma educação mais adequada às suas características do que recebia atrás*” (Correia,1999) ⁵¹

Nesta perspetiva teremos presentes as três categorias que refere (Nielsen, 1999) ⁵²: “*A necessidade de se encontrarem meios específicos de acesso ao curriculum*”, no sentido da existência de crianças cujas incapacidades (sensoriais, motoras) necessitam de instrumentos que a ajudam no “acesso” ao curriculum “normal”; “*A necessidade de lhe ser facultado um curriculum especial ou modificado*” no sentido em que existem crianças que necessitam de um ensino/aprendizagem para o qual se tem que recorrer à (re) elaboração de um curriculum que tenha mais ou menos enfoque em aspetos aos quais a criança com NEE denote problemas, tendo muitas vezes que se recorrer ao faseamento do mesmo, de modo que os objetivos do ensino sejam alcançados eficazmente; “*A necessidade de dar especial atenção à estrutura social e ao clima emocional no qual a educação decorre*”, dando-se assim grande importância à interação que a criança estabelece com o meio ambiente, numa tentativa de ao mudar esta se modifique o “grau de pressões a que as crianças que são emocionalmente vulneráveis possam estar expostas. ”

Existem muitas classificações de NEE, das quais citaremos algumas.

Marchasi e Martin (1990), citados por Correia, (1997 in Correia, 2008:45)⁵³ referem que os alunos com NEE são os que “*apresentam um problema de aprendizagem, durante o seu percurso escolar, que exige uma atenção mais específica e uma gama de recursos educativos diferentes(especializados) daqueles necessários para os seus companheiros da mesma idade*” (p. 19)

Jiménez (1997) refere-nos, face a esta problemática em Espanha, que o Livro Branco para a Reforma do Sistema Educativo (Madrid, 1989), no seu capítulo X, introduz o conceito de NEE, da seguinte forma:

“*Partindo da premissa de que todos os alunos precisam, ao longo da sua escolaridade, de diversas ajudas pedagógicas de tipo humano, técnico ou material, com o objetivo de assegurar a consecução dos fins gerais da educação, as NEE são previstas para aqueles alunos que, para além disso e de forma complementar, possam necessitar de outro tipo de ajudas menos usuais. Dizer que um determinado aluno apresenta NEE é uma forma*

⁵¹ Correia, Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares

⁵² Nielsen, Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula: Um guia para professores

⁵³ Correia, Inclusão e Necessidades Educativas Especiais

*de dizer que, para conseguir atingir os fins da educação, ele precisa de, usufruir de determinados serviços ou ajudas pedagógicas. Desta forma, uma necessidade educativa define-se tendo em conta aquilo que é essencial para a consecução dos objetivos da educação”. (Jiménez,1997:10)*⁵⁴

Correia (1993, 1997, 2003), quando se refere ao conceito de NEE, refere que este se aplica a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais, emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem específicas derivadas de fatores orgânicos ou ambientais. (Correia, 2008:45)⁵⁵. Isto significa que a criança e o adolescente com NEE têm, como quaisquer outros alunos, direito a um programa de educação público, adequado e gratuito, nem meio de aprendizagem o mais apropriado possível, que responda às necessidades educativas e ao seu ritmo e estilo de aprendizagem. Assim, a escola deve estar preparada para dar resposta eficaz à problemática do aluno com NEE, de acordo com as suas características. (Correia, 1999)⁵⁶.

Na sequência da publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, e no âmbito da intervenção dos apoios especializados, são consideradas NEE as, *“limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultante em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial”*.

Em suma, o termo NEE inclui alunos com capacidades de diferentes níveis, que demonstram dificuldades na aprendizagem e cognição, comunicação e interação, nos aspetos físicos e sensoriais e/ou comportamentais, emocionais e de desenvolvimento social.

2. Legislação Portuguesa: Enquadramento Legal da Educação Especial

A 3 de janeiro de 2008, saiu em Diário da República, o Decreto-Lei n.º 3/2008 referente às novas medidas de apoio à Educação Especial, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo dos alunos com NEE, definindo assim, os apoios especializados a considerar, quer na educação pré-escolar, nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo, designando como objetivos a Inclusão educativa e social, o acesso e sucesso educativos, a autonomia e a estabilidade emocional, bem como o

⁵⁴ Jiménez, Necessidades Educativas Especiais

⁵⁵ Correia, Inclusão e Necessidades Educativas Especiais

⁵⁶ Correia, Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares

promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional. Circunscreve, então, que a população alvo da educação especial são os alunos com limitações significativas ao nível da atividade e na participação num ou vários domínios, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas a nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social, identifica os direitos e deveres dos pais/encarregados de educação na função de poder paternal e estabelece as medidas educativas da educação especial.

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, assume-se assim, até ao momento, como o documento que permite a Inclusão plena das crianças com NEE, no ensino regular.

2.1. Objetivos/ enquadramento/ princípios orientadores

Um aspeto determinante do sucesso de todos os alunos é o aperfeiçoamento da escola inclusiva, sendo necessário estabelecer princípios, valores e instrumentos basilares para a equidade de oportunidades.

Um sistema inclusivo deve estruturar-se e desenvolver-se respeitando a diversidade de características das crianças e jovens, as diferentes necessidades e problemas e, não obstante, a diferenciação pedagógica.

Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 3/2008 vem enquadrar as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adaptação do processo educativo, delimitando os seguintes princípios orientadores:

As escolas não podem rejeitar a matrícula ou inscrição de qualquer criança ou jovem com base nas suas incapacidades ou NEE;

As crianças e jovens com NEE gozam de prioridade na matrícula;

Têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas;

Deve ser garantido o direito à confidencialidade de toda a informação relativa aos alunos com NEE.

Os pais e encarregados de educação têm o direito e o dever de participar em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho.

Quando não exercem o seu direito de participação, cabe à escola desencadear as respostas educativas adequadas em função das necessidades educativas diagnosticadas. Contudo, quando não concordam com as medidas educativas

propostas, podem recorrer aos serviços competentes do Ministério da Educação.

Neste enquadramento legal, as escolas deverão estar preparadas para incluir nos projetos Educativos as adequações de carácter organizativo e de funcionamento e relativas ao processo ensino/aprendizagem, assegurando assim o envolvimento dos alunos com NEE de carácter permanente nas atividades promovidas pela Escola.

O Decreto-Lei n.º 3/2008, prevê então, o aperfeiçoamento de respostas diferenciadas, orientadas para atender às especificidades das crianças e jovens com NEE de carácter permanente, estabelecendo por isso:

A necessidade de criar Escolas de Referência para a educação bilingue de alunos surdos e educação para alunos cegos e com baixa visão;

A criação de UEE para a educação de alunos com perturbações do espectro de autismo e de unidades de apoio especializado para alunos com multideficiência e de surdo cegueira congénita, sob proposta das direções dos agrupamentos ou escolas não agrupadas.

Conscientes da necessidade de respostas educativas diferenciadas, introduziu-se na legislação a necessidade de criar nos agrupamentos de escolas ou nas escolas de referência, equipamentos e profissionais especializados, possibilitando assim uma resposta educativa mais adequada e centrada nas características individuais de cada aluno.

As medidas educativas previstas na presente Decreto-Lei n.º 3/2008 são as seguintes:

Apoio pedagógico personalizado, que inclui o reforço de estratégias utilizadas na turma ao nível da organização, do espaço e das atividades; estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem; antecipação e reforço da aprendizagem dos conteúdos; reforço e desenvolvimento de competências específicas;

Adequações curriculares individuais, têm como padrão o currículo comum; traduzem-se: - na introdução de áreas curriculares específicas (ex: leitura e escrita em Braille, orientação e mobilidade, etc.); - na introdução de objetivos e conteúdos intermédios; - na dispensa de atividades que sejam de difícil execução em função da incapacidade do aluno;

Adequações no processo de matrícula, frequência da escola independentemente da área de residência; matrícula no 1º ano pode ser adiada por um ano; matrícula por disciplinas pode efetuar-se no 2º e 3º ciclo e no

ensino secundário; possibilidade de matrícula em escolas de referência ou com unidades especializadas e de ensino estruturado;

Adequações no processo de avaliação, inclui adaptações no tipo de provas e instrumentos de avaliação; formas e meios de comunicação; periodicidade, duração e local;

Currículo específico individual, substitui as competências definidas para cada nível de ensino e educação; pressupõe alterações significativas no currículo comum (substituição ou eliminação e/ ou introdução de objetivos e conteúdos); inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social; dá prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida;

Tecnologias de apoio, integra os dispositivos facilitadores para melhoria da funcionalidade e redução da incapacidade do aluno.

O Decreto-Lei n.º 3/2008 pretende, claramente, definir o grupo-alvo da educação especial, bem como as medidas organizativas, de funcionamento, de avaliação e de apoio ao acesso e o sucesso educativo, é sua pretensão clara elevar níveis de participação e as taxas de conclusão de ensino secundário e de acesso ao ensino superior. Para isso, como será tratado no ponto seguinte, tem na organização um conjunto de estratégias e medidas que deverão ser implementadas por diferentes agentes educativos.

2.2. Procedimentos da Referenciação à Avaliação

No sentido de orientar e colaborar no processo de referenciação das crianças e jovens, os professores e outros técnicos de educação, além do referido Decreto-Lei nº3/2008, que foi sucintamente analisado anteriormente, devem atender à CIF publicada pela Organização Mundial de Saúde, como instrumento de referenciação dos alunos com NEE, para que posteriormente se apliquem as medidas educativas adequadas.

Importa assim entender que a CIF é um sistema de classificação inserido nas Classificações Internacionais da Organização Mundial de Saúde (OMS), constituindo o quadro de referência universal adaptado para descrever, avaliar e medir a saúde e a incapacidade quer ao nível individual quer ao nível da população.

A aplicação da CIF como referência para avaliação dos alunos com NEE, assim como para a elaboração do PEI, foi regulamentada pelo Decreto-Lei nº 3/2008 que consigna os procedimentos necessários para o processo de avaliação e intervenção pedagógica dos alunos com NEE.

A CIF introduz uma mudança radical de paradigma, do modelo puramente médico para um modelo biopsicossocial e integrado da funcionalidade e incapacidade humana. Sintetiza, assim, o modelo médico e o modelo social numa visão coerente das diferentes perspetivas de saúde: biológica, individual e social, (OMS, 2001)⁵⁷.

A CIF define a funcionalidade e incapacidade como conceitos multidimensionais e interativos que relacionam:

- As Funções e Estruturas do Corpo da pessoa;
- A Atividade e Participação que descreve as atividades e as tarefas que a pessoa faz e as diferentes áreas da vida nas quais participa;
- Os Fatores Ambientais que incluem as condições do meio ambiente que influenciam essas experiências.

A Funcionalidade é um termo genérico para as Funções e Estruturas do Corpo, Atividades e Participação. Corresponde aos aspetos positivos da interação entre um indivíduo (com uma condição de saúde) e os seus fatores contextuais (ambientais e pessoais)

A Incapacidade é o termo genérico para deficiências, limitações da atividade e restrições na participação. Corresponde aos aspetos negativos da interação entre um indivíduo (com uma condição de saúde) e seus fatores contextuais (ambientais e pessoais).

Pelos seus objetivos, estrutura e modos de aplicação a CIF surge como um elemento facilitador de todo o processo de avaliação das NEE, na medida em que vai permitir, por um lado, uma linguagem unificada e padronizada, bem como uma estrutura de trabalho comum para a descrição da saúde e dos estados relacionados com a saúde e, por outro, vai contemplar uma série de componentes (funções e estrutura do corpo, atividade e participação e fatores contextuais) que abarcam, numa perspetiva dinâmica, todas as dimensões relacionadas com as NEE (DGIDC, 2006).⁵⁸

A utilização da CIF em contexto educativo deverá ponderar alguns aspetos, nomeadamente a avaliação das NEE que terá de implicar uma equipa pluridisciplinar, sejam eles profissionais da escola ou externos. Este procedimento envolve a participação e a colaboração de todos os intervenientes no processo, para que os diferentes domínios possam ser classificados por técnicos especializados na área correspondente (médicos, terapeutas, psicólogos e docentes especializados em diferentes áreas de Educação Especial).

⁵⁷ Organização Mundial de Saúde

⁵⁸ Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Avaliação e Intervenção na Área das Necessidades Educativas Especiais

O processo de avaliação das NEE decorre do processo de referenciação. Este consiste na formalização de problemas detetados e que preveem a indicação de uma resposta educativa no âmbito da educação especial.

O processo de avaliação inclui três fases distintas que se articulam entre si de modo sequencial: a fase de recolha de informação; a fase de análise conjunta dessa informação e a fase de tomadas de decisão.

Em termos gerais, a referenciação deve mencionar o conjunto de preocupações relativas à criança ou jovem referenciado. Deste modo, o processo de referenciação poderá ser desencadeado sempre que exista suspeita de necessidade de educação especial, que de acordo com as necessidades de intervenção, deverá ocorrer o mais precocemente possível.

A referenciação pode ser efetuada por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, serviços de intervenção precoce, docentes ou outros técnicos e serviços da comunidade (serviços de saúde, serviços da segurança social, serviços de educação, outros). Sendo a referenciação feita por alguns destes serviços, a família deverá ser informada para autorizar o início do processo de avaliação.

A formalização da referenciação só será validada mediante o preenchimento de um documento disponibilizado pela escola onde se explicitam as razões para a referenciação da situação, breves informações sobre a criança ou jovem, sendo anexada toda a documentação que se considere pertinente para o processo de avaliação.

Após o pedido de referenciação compete ao diretor aprovar e proceder o encaminhamento do processo para os Serviços Técnico - Pedagógicos, que farão uma avaliação por etapas: destacando-se:

Análise da informação disponível do aluno;

Decisão do que se vai avaliar, quem vai avaliar e como avaliar e, ainda quais os instrumentos a utilizar.

A par desta estruturação por etapas, cabe a cada elemento constituinte da equipa, compilar as informações principais, para que na reunião de equipa, se proceda ao preenchimento do Roteiro de Avaliação. Nesta fase, caberá aos técnicos especializados reunir as informações, por referência à CIF, no Relatório Técnico Pedagógico (RTP), que servirá de apoio à elaboração de um PEI.

O Relatório Técnico Pedagógico é um documento que contém a identificação do perfil de funcionalidade do aluno (atividade e participação, as funções e as estruturas do corpo e a descrição dos facilitadores e das barreiras que a nível de fatores ambientais influencia essa funcionalidade)., referindo, também os motivos que determinam as NEE e a sua tipologia

(doença ou incapacidade), especifica as respostas e as medidas a adotar, garante a concordância dos pais e sempre que possível a sua implicação.

Encarado o PEI como o documento mais importante do aluno com NEE. Este é considerado como um documento formal que garante o direito à equidade educativa dos alunos com necessidades educativas especiais, um instrumento de trabalho que responsabiliza os intervenientes no processo de implementação de medidas educativas que promovam a aprendizagem e a participação dos alunos com NEE e um instrumento dinâmico que deve ser regularmente, revisto e reformulado.

O PEI deverá reunir informação detalhada e organizada, devendo contemplar os seguintes indicadores:

- Identificação do aluno;
- Resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes;
- Caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno;
- Fatores ambientais que funcionam como facilitadores/barreiras à participação e à aprendizagem;
- Definição de medidas educativas a implementar;
- Discriminação dos conteúdos, dos objetivos gerais e específicos, das estratégias, dos recursos humanos e materiais;
- Nível de participação do aluno nas atividades educativas da escola;
- Distribuição horária das diferentes atividades previstas;
- Definição do processo de avaliação e implementação do PEI;
- Data e assinatura dos participantes na elaboração do PEI e dos responsáveis pelas respostas educativas.

O processo de avaliação deve ficar concluído em 60 dias após a referenciação e, conseqüentemente o serviço docente, no âmbito do processo de referenciação e avaliação, assume caráter obrigatório.

A revisão do PEI é obrigatória no final de cada nível de ensino e educação e no fim de cada ciclo do ensino básico, garantindo assim uma avaliação contínua das medidas educativas, sendo obrigatória em cada um dos momentos de avaliação. Deverá constar, também no processo individual do aluno, um relatório circunstanciado que é elaborado no final do ano letivo, este integra os resultados obtidos e deverá explicitar a necessidade da continuidade das medidas implementadas ou as propostas de alterações.

Todo o processo é realizado pela equipa que acompanha o PEI e aprovado pelo Diretor e pelo Encarregado de Educação, que se assume parte integrante de todo o processo.

Na eventualidade do aluno que apresenta NEE esteja impedido de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum, identificadas na caracterização do perfil de funcionalidade, e estando a beneficiar de um Currículo Específico Individual (CEI), deverá ser estruturado um plano de transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional, este documento denomina-se Plano Individual de Transição (PIT), que se inicia três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória.

2ª Parte: Enquadramento Metodológico

Capítulo I: Metodologia da Investigação

Segundo Gil (2008:8), “a metodologia compreende o caminho para chegar a um determinado fim. Enquanto o método científico compreendera o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adaptados para se atingir o conhecimento”.

“Corpo orientador da pesquisa que, obedecendo a um sistema de normas, torna possíveis a seleção e articulação de técnicas, no intuito de se poder desenvolver o processo de verificação empírica” (Correia, 1997, pág. 158).

“Os métodos de investigação harmonizam-se com os diferentes fundamentos filosóficos que suportam as preocupações e as orientações de uma investigação”. (Fortin, 1996 pág. 22)

1. Natureza do Estudo

Referente à natureza do estudo trata-se de um **estudo quantitativo**.

É um estudo quantitativo porque se pretende apresentar os resultados do estudo, através de um questionário, de modo a quantificar as opiniões e informações para serem classificadas e analisadas. Será necessário recorrer a métodos estatísticos para apresentação e análise dos dados, ou seja, tabelas e gráficos. Existe a preocupação com a medição e a análise de relações causais entre variáveis, tentando encontrar uma explicação.

“As abordagens quantitativas visam a apresentação e a manipulação numérica de observações com vista à descrição e à explicação do fenómeno sobre a qual recaem as observações” (Vilelas, 2009:103)⁵⁹

De acordo com Fortin (1996) “a metodologia operacionaliza o estudo, precisando o tipo, as definições operacionais das variáveis, o meio onde se desenrola o estudo e a população”.

Segundo Carmo & Ferreira (1998, pág. 252) “a metodologia quantitativa como uma conceção global positivista, hipotético-dedutiva, particularista, orientada para os resultados, própria das Ciências Naturais e a metodologia qualitativa como uma conceção global fenomenológica, indutiva, estruturalista, subjetiva e orientada para o processo, própria da Antropologia Social”.

O método de investigação quantitativa para Fortin (1996, pág. 22) tem por finalidade contribuir para o desenvolvimento e validação dos conhecimentos; oferece também a possibilidade de generalizar os resultados, de predizer e de controlar os acontecimentos.

⁵⁹ Vilelas, Investigação: O processo de construção do conhecimento

1.1. Designer do Estudo

Segundo Fortin (1996, pág. 132) “*é o plano lógico criado pelo investigador com vista a obter respostas validas às questões de investigação colocadas ou às hipóteses formuladas. É também um conjunto de diretivas associadas ao tipo de estudo escolhido*”.

Não há grupo de controlo, é quase experimental.

De acordo com Fortin (1996) “*controlo é uma característica essencial do desenho de investigação. Não podem ser perfeitamente controladas todas as fontes potenciais de erro*”.

Para o estudo das expetativas dos docentes face à Inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares, optámos pelo método de designer por triangulação, em que a recolha de dados sobre as expetativas dos professores, constituirão a fonte para a recolha e análise de informação no sentido de nos permitir estudar a expetativa dos professores face à Inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares.

A consecução dos objetivos levou-nos a optar em simultâneo por um estudo de carácter qualitativo e quantitativo, sustentado por dados recolhidos através de um questionário com perguntas fechadas e abertas.

Assim, como técnica de recolha de dados, utilizamos como instrumento um questionário elaborado para o efeito.

Segundo Fortin (1996 pág 322) “*a triangulação é essencialmente o ponto de articulação dos componentes que fornecem novos conhecimentos relativamente a um mesmo fenómeno. A triangulação dos dados implica a reunião de dados provenientes de fontes múltiplas num mesmo estudo, com vista a obter diversas expectativas de um mesmo fenómeno com um objetivo de validação*”.

Efetuámos assim um **estudo descritivo e correlacional**. O estudo descritivo procura descrever factos e fenómenos de determinada realidade, estabelecendo relações entre as variáveis (correlacionais). Com este tipo de estudo os investigadores “*tentam estabelecer a existência de algum tipo de relação entre as variáveis objeto de estudo (...) usufruindo da simplicidade do seu desenho como estratégia investigativa, à simplicidade de cálculo dos diferentes coeficientes correlacionais e à facilidade interpretativa dos resultados obtidos*” (Fernández et al, n.d.).

Por um lado, pretendíamos descrever e analisar as expetativas dos docentes face a inclusão de alunos com NEE nas turmas do ensino regular, estabelecendo em simultâneo, relações entre as várias variáveis. Por outro, observar os factos recolhidos, classificá-los e interpretá-los.

1.2. Estudo de Caso

Neste trabalho, a metodologia utilizada é um **estudo de caso**.

“O estudo de caso trata-se de uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores” (Yin, 1994).⁶⁰

Gil (1991:58,59)⁶¹ Define o estudo de caso da seguinte forma: *“Caracteriza-se pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante os outros delineamentos considerados. Atualmente, o estudo de caso é adotado na investigação de fenómenos das mais diversas áreas do conhecimento”*.

De acordo com Cohen & Manion (1999, pág. 194-195), “os estudos de casos “são fortes mas difíceis de organizar”, permitem “generalizações dentro de uma classe”, reconhecem a “complexidade das verdades sociais”; considerados como produtos permitem um “arquivo descritivo rico”, constituem um “passo para a ação”; são mais acessíveis para o público que outro tipo de relatório ou investigação”.

Bell (1989, pág.145) define o estudo de caso como *“um termo guarda-chuva para uma família de métodos de pesquisa cuja principal preocupação é a interação entre fatores e eventos*

O estudo de caso segundo Fortin (1996 pág. 164) *“consiste numa investigação aprofundada de um individuo, de uma família, de um grupo ou de uma organização.*

2. Situação do Problema

A problemática *“é a abordagem ou a perspectiva teórica que decidimos adotar para tratarmos o problema formulado pela pergunta de partida” (Quivy & Champenhoudt, 1992:91)⁶²*

Numa época em que o conceito de Inclusão é cada vez mais defendido pela nossa sociedade, nomeadamente na Escola, enquanto espaço físico, humano, relacional e académico para a educação/formação de todos os jovens e crianças, a Escola assumirá então, um papel ativo no desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem dos alunos com NEE, dando a

⁶⁰ Yin, Case study research: Design and methods

⁶¹ Gil, Como elaborar projetos de pesquisa

⁶² Quivy, R., & Champenhoudt, L. . Manual de Investigação em Ciências Sociais

melhor resposta às suas necessidades e promovendo a sua autonomia. A Escola, como hoje é vista, tem a responsabilidade de dar resposta aos alunos com NEE, uma vez que também deve ser encarada como uma estrutura social que promove, acima de tudo, a aprendizagem da vida de forma a facilitar a todas as crianças, portadoras ou não de deficiência, o seu percurso de desenvolvimento pessoal, fortalecer a sua capacidade de se relacionar com os outros e interagir com o meio.

Segundo a Declaração de Salamanca, “*as Escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adaptados (...) e estratégias pedagógicas diferenciadas*”. Contudo, muitas vezes, não é fácil pôr em prática a legislação, pois as mudanças normativas nem sempre foram acompanhadas pela Escola e pelos professores. Estes, revelam ter dificuldades em dar resposta aos alunos com NEE.

A Escola é uma instituição sujeita a permanentes e significativas mudanças, que interage com fatores diversos tais como: a diversidade cultural, fatores que influenciam a comunidade educativa, bem como, fatores pessoais e familiares que vão caracterizando cada um dos alunos. Assim sendo, podemos aceitar que a Escola se assume como um sistema social dinâmico onde as diversidades são a consequência e o fator dinamizador das alterações da sociedade portuguesa atual. A Escola é um local de vida e de aprendizagem onde a cooperação com a comunidade, é fator de organização e de desenvolvimento onde todos os alunos podem aprender juntos independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam, consciencializando-se dos seus deveres como membros de uma comunidade e desenvolvendo neles o respeito pelo outro.

Atualmente, o professor/educador é considerado como um técnico científica e pedagogicamente habilitado para, através do processo de ensino e de aprendizagem, educar todos os alunos sem exceção, promovendo o desenvolvimento das suas capacidades, estimulando a sua autonomia e criatividade; incentivando a formação de cidadãos responsáveis e intervenientes na vida da comunidade.

Desta forma, o professor/ educador será valorizado como elemento transformador da própria realidade escolar onde, para além do seu conhecimento científico e pedagógico lhe é solicitado um conjunto de características pessoais onde a sensibilidade e a capacidade de adaptar o processo de ensino/aprendizagem aos diferentes ritmos dos alunos, valorizando não só a dimensão escolar, como a dimensão pessoal e a valorização da auto estima e de auto conceito, bem como a dimensão social.

Deste modo, e progressivamente, o professor viu-se obrigado a abandonar a conceção tradicional de ensino centrado no docente e a privilegiar em ensino centrado no aluno de modo a proporcionar a todos os alunos em ensino de qualidade.

Correia (2005) salienta que para se tornar realidade os pressupostos anteriormente citados é fundamental que o professor implemente “a utilização de práticas educativas flexíveis e nunca abordagens rotineiras, pouco diversificadas e iguais para todos os alunos”(…) Na escola de hoje “*espera-se que as crianças se desenvolvam segundo os seus próprios ritmos de aprendizagem, pelo que os grupos de trabalho devem ser flexíveis, as estratégias e o material usado devem ser, sempre que possível, concretos e estimulantes*”. (Correia, 2005:41) ⁶³

A este respeito, Costa (2006) é da opinião que as escolas “*devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos, (...)*” (Costa et al, 2006:9) ⁶⁴

Hoje, é consensual entre os investigadores que o bom funcionamento da escola inclusiva está dependente da modificação das práticas e das atitudes que os profissionais de educação têm face à diferença. Mas, para contribuir para a mudança das práticas da escola inclusiva é necessário primeiro conhecer essas mesmas práticas.

Neste contexto, escolhi investigar as expectativas dos docentes (pré-escolar, 1º ciclo e educação especial) do Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro face à Inclusão de Alunos com NEE nas Turmas Regulares.

3. Pergunta de Partida

Segundo (Quivy & Campenhoudt:1992), a pergunta de partida consiste em procurar, enunciar o projeto de investigação na forma de uma pergunta, através do qual o investigador procura exprimir o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar e compreender.

Quais as expetativas dos docentes (educadores de infância e professores do 1º ciclo e docentes especializados em NEE) do Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro, face à Inclusão dos alunos com NEE, nas turmas regulares?

⁶³ Correia, Inclusão e Nee- Um guia para professores e educadores

⁶⁴ Costa et al, Promoção da Educação Inclusiva em Portugal

4. Objetivo de Estudo

4.1. Objetivo Geral

O objetivo geral relaciona-se diretamente com o problema, possibilitando esclarecer e direcionar o foco central da pesquisa de maneira abrangente.

Saber quais as expectativas dos docentes do ensino regular face à Inclusão de alunos com NEE nas turmas.

4.2. Objetivos Específicos

Os objetivos específicos definem os diferentes pontos a serem abordados, visando concretizar o objetivo geral:

- Caracterizar as expectativas dos docentes do ensino regular face à Inclusão de alunos com NEE;
- Identificar as estratégias de diferenciação utilizadas pelos docentes na prática pedagógica com alunos com NEE;
- Conhecer os aspectos facilitadores e os obstáculos que os docentes encontram no seu trabalho com os alunos com NEE;
- Conhecer a opinião dos docentes face à formação inicial e contínua em NEE;
- Saber qual a opinião dos docentes sobre o conceito de Inclusão.
- Conhecer a opinião dos docentes sobre o Modelo da Educação Inclusiva.

5. Hipóteses

Uma hipótese pode ser definida como uma declaração que antecipa a relação entre duas ou mais variáveis, é feita sob a forma de uma afirmação, ainda provisória, em que o investigador enuncia um conhecimento, assumindo-se como uma aposta sobre a qual o pesquisador enuncia resultados prováveis de pesquisa.

De acordo com (Quivy & Campenhoudt:1992) a hipótese é uma proposição que prevê uma relação entre dois termos que podem ser conceitos ou fenómenos. É uma pressuposição que deve ser verificada. Esta deve ser observável e possível de confrontar com os dados.

H1 – Os professores/educadores têm conhecimentos científicos para trabalhar com as diferentes problemáticas.

H2 – O Projeto Educativo influencia de forma positiva o desenvolvimento do processo de Inclusão.

H3 – A equipa de Educação Especial influencia na construção e consolidação do conceito de Inclusão.

H4 – O papel da Família influencia de forma positiva o desenvolvimento do processo de Inclusão.

H5 – A UAAM é uma unidade estruturada importante para a consecução da Inclusão.

H6 – A formação de docentes influencia o sucesso da Escola Inclusiva.

6. Variáveis

Para (Gil, 1991), variável é algo que pode ser qualificado em duas ou mais categorias. Podem ser classificadas segundo a sua utilização numa investigação.

O conceito de variável refere-se a tudo aquilo que pode assumir diferentes valores ou aspetos, segundo os casos particulares ou as circunstâncias. (Gil, 1991:36)⁶⁵

Para Fortin (1996)⁶⁶, as variáveis “*são qualidades, propriedades ou características de objetos, pessoas ou de situações que são estudadas numa investigação*”

Pode definir-se variável como sendo qualquer característica, propriedade ou atributo suscetível de ser observada, que se pode expressar através de diferentes valores (mais que um) ou categorias. Segundo alguns autores, Variável “*é qualquer fator considerado num estudo com duas ou mais propriedades ou valores distintos*” (Cardoso, 1997:23).⁶⁷

6.1. Variável Independente

Variável independente, segundo (Fortin, 1996), é aquela que é manipulada pelo investigador num estudo experimental, medindo o seu efeito na variável dependente.

Segundo (Gil, 1991), a variável independente é a variável que se supõe influenciar outra variável dependente. Estas são manipuladas pelo investigador, a fim de verificar o seu efeito noutras variáveis.

6.2. Variável Dependente

Variável dependente é a que sofre o efeito esperado da variável independente: é o comportamento, a resposta, ou o resultado observado devido à presença da variável independente (Fortin, 1996).⁶⁸

⁶⁵ Gil, Como elaborar projetos de pesquisa

⁶⁶ Fortin, *O processo de Investigação - Da conceção à realização*

⁶⁷ Cardoso, *Métodos de análise e apresentação de dados*

⁶⁸ Fortin, *O processo de Investigação – Da conceção à realização*

Segundo (Fortin, 1996), a variável dependente também se denomina “variável crítica” ou “variável explicada”, e a independente também pode ser designada de “explicativa”, “tratamento” ou “intervenção”.

Estão ligadas, no estudo experimental, no sentido de que uma (a independente) afeta a outra (a dependente). Esta relação forma a base da predição e expressa-se pela formulação de hipóteses. As variáveis dependentes e independentes têm entre si uma relação funcional. A variável independente representa a causa e a variável dependente representa o efeito.

Uma Variável Independente é aquela que o experimentador/investigador manipula para fazer variar o resultado. A variável independente refere-se ao fator que num estudo é considerado como causa ou condição antecedente de outra variável considerada na investigação. Uma Variável Dependente é aquela sobre a qual se reflete o efeito da variável independente (dependem da variável independente).

H1 – Os professores /educadores têm conhecimentos científicos para trabalhar com as diferentes problemáticas.

VI – Os professores/educadores têm conhecimentos científicos.

VD – Trabalhar com as diferentes problemáticas.

H2 – O Projeto Educativo influencia de forma positiva o desenvolvimento do processo de Inclusão

VI – Projeto Educativo.

VD – Desenvolvimento do processo de Inclusão.

H3 – A Equipa de Educação Especial influencia na construção e consolidação do conceito de Inclusão.

VI – Equipa de Educação Especial.

VD – Construção e consolidação da Inclusão.

H4 – O papel da Família influencia o desenvolvimento do processo de Inclusão.

VI – O papel da Família.

VD – Desenvolvimento do processo de Inclusão.

H5 – A UAAM é uma Unidade Estruturada importante para a consecução da Inclusão.

VI – UAAM.

VD – Inclusão.

H6 – A Formação de Docentes influencia o sucesso da escola inclusiva.

VI – A Formação de Docentes.

VD – Sucesso da Escola Inclusiva

7. Caracterização do contexto e dos participantes da Investigação

7.1. Caracterização do Contexto

O Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro localiza-se na freguesia de Porto Salvo, sendo constituído pela Escola-Sede EB2,3/S Aquilino Ribeiro, quatro escolas EB1 e dois Jardim-de-infância. É um agrupamento vertical que dá resposta do pré-escolar ao ensino secundário, cursos profissionais CEF e PIEF e educação de adultos (alfabetização P1 e P2).

Uma das escolas do Agrupamento, a Escola EB1 de Talaíde, pertence ao Concelho de Cascais e as restantes ao Concelho de Oeiras.

Existem acentuadas diferenças socioeconómicas entre os vários núcleos populacionais a que as escolas pertencem, sendo de realçar a EB1 com Jardim de Infância Pedro Álvares Cabral que serve, maioritariamente, a população do Bairro dos Navegadores. Este bairro realojou, de forma faseada e até 2003, as populações de bairros dispersos do Concelho de Oeiras, tais como as dos Bairros da Pedreira dos Húngaros e Alto de Santa Catarina. Por se verificarem problemáticas diversas junto desta população, a escola tem um gabinete de Apoio à Família e ao Aluno (GAFA), tutelado pelo Instituto de Apoio à Criança (IAC).

Regista-se ainda a existência de um outro bairro de realojamento, embora de menor dimensão que o anteriormente referido, o Bairro do Moinho das Rolas. O meio onde se localiza a escola EB1 de Talaíde apresenta igualmente características específicas, registando-se um peso elevado de estratos socioeconómicos médio baixos e baixos. Nas populações escolares das restantes escolas de 1º ciclo podemos encontrar uma maior diversidade de estratos socioeconómicos e culturais.

Uma parte significativa da população escolar é de ascendência cabo-verdiana, sendo o crioulo falado com regularidade em casa e/ou pertence a agregados familiares oriundos do estrangeiro, sobretudo dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa. Estes agregados familiares apresentam baixos níveis de instrução escolar e, conseqüentemente, integram-se em segmentos do mercado de trabalho que exige menores qualificações, o que implica alguma fragilidade económica e risco de exclusão, este facto pode ser confirmado, entre outros, pela percentagem de alunos apoiados pela ASE.

No final do século XX na freguesia de Porto Salvo foram instaladas grandes empresas multinacionais em dois polos empresariais, nomeadamente o Parque de Ciência e Tecnologia, o “Taguspark”, onde se situam empresas de alta tecnologia, bem como um campus da Universidade Técnica de Lisboa. No centro empresarial do Lagoas Park está situado um grande número de sedes de multinacionais, assim como serviços e comércio.



Mapa do Concelho de Oeiras



Mapa do concelho de Cascais

Figura 2: Mapa do Concelho de Oeiras e de Cascais

Quadro 5: Alunos do Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro (Pré-Escolar e 1º ciclo)

Nome da Escola	Localização	Número de turmas	Número de alunos	Número de professores
Custódia Marques	Bairro de Autoconstrução	8 Turmas (2 de cada ano) + 1 UAAM	180	11
Porto Salvo	Porto Salvo	3 Salas de Pré-Escolar 13 Turmas (4 do 1º ano e 3 dos restantes)	345	19
Pedro Álvares Cabral	Bairro dos Navegadores	3 Salas de Pré-Escolar 5 Turmas (2 do 4º ano e 1 dos restantes)	175	9
Talaíde	Talaíde	4 Turmas	85	5

Este Agrupamento estabelece diversas parcerias com algumas instituições, nomeadamente — CERCÍ Oeiras, Intervenção Precoce, Clínica Psicoterapêutica “LAPSI”, Hospital de Alcoitão, CERCICA, SPO do Ag. Aquilino Ribeiro, Pedopsiquiatria do HSF, Saúde Escolar, Equipa local de intervenção “ELI”. Os alunos com NEE frequentam diversas terapias.

O Projeto Educativo do Agrupamento tem como objetivos estratégicos:

OE1 – Implementar medidas de intervenção na Área da Educação para a Cidadania Democrática e Direitos Humanos.

OE2 – Garantir condições de promoção do sucesso, implementando medidas de intervenção, particularmente em áreas curriculares prioritárias.

OE3 – Promover medidas que assegurem um maior envolvimento / participação de todos

7.2. Caracterização dos Participantes

Considera-se que População é “*um conjunto de indivíduos, casos ou observações onde se quer estudar o fenómeno.*” (Almeida & Freire, 2003:103) ⁶⁹. A população de um estudo é o conjunto de sujeitos que partilham, pelo menos, uma característica comum que o investigador está interessado em estudar”. (Cardoso, 1997) ⁷⁰

Neste estudo concretamente, a **População** será constituída por todos os docentes do 1º ciclo, educadores de infância e docentes de educação especial

Poderá considerar-se que a Amostra é representada por “*um conjunto de situações (indivíduos, casos ou observações) extraído de uma população*”(Almeida & Freire, 2003:103) ⁷¹ou, ainda “*A amostra é constituída por um número de elementos representativo das características da população que se quer estudar para que as conclusões do estudo possam ser generalizadas a toda essa população*”. (Cardoso, 1997).⁷²

No estudo, a **amostra** incidirá em 40 questionários (6 Educadores de Infância, 31 Professores do 1º ciclo e 3 de Educação Especial).

⁶⁹ Almeida & Freire, Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação

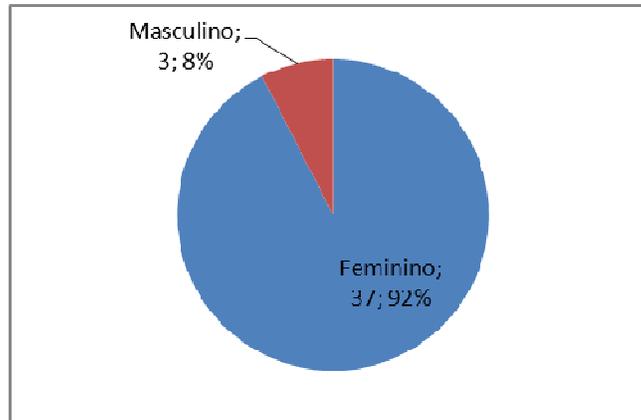
⁷⁰ Cardoso, Métodos de análise e apresentação de dados

⁷¹ Almeida & Freire, Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação

⁷² Cardoso, Métodos de análise e apresentação de dados

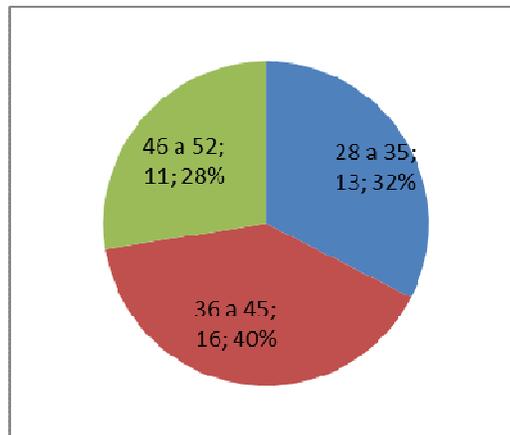
7.2.1. Caracterização da Amostra

Gráfico 1: Género



Colaboraram neste estudo 40 professores, dos quais 37 (92,5%) são do género feminino e 3 (7,5%) são do género masculino. Podemos verificar que a população alvo é constituída maioritariamente pelo género feminino.

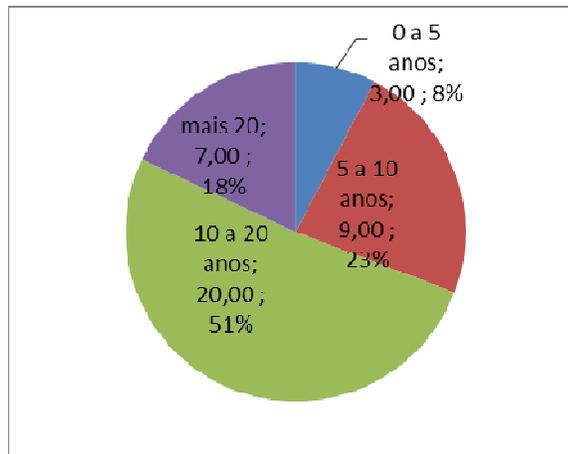
Gráfico 2: Idade



De acordo com o gráfico, visualizamos que 13 (32%) professores têm entre 28 e 35 anos de idade, 16 (40%) docentes tem idade entre os 36 e 45 anos e 11 (28%) com idade compreendida entre os 46 e 52 anos.

O docente mais novo tem 28 anos e o mais velho tem 52 anos. Verificando-se uma grande heterogeneidade de idades, oscilando entre os 28 e os 52 anos, sendo a faixa etária predominante entre os [36-45].

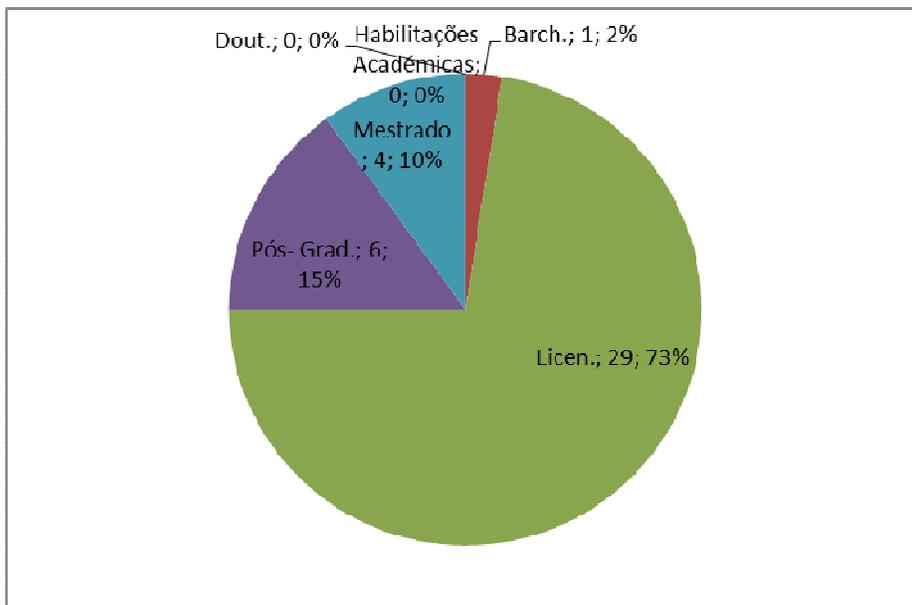
Gráfico 3: Tempo de serviço



Dos docentes inquiridos, encontram-se dos 0 aos 5 anos de tempo de serviço 3 (8%) professores, dos 5 aos 10 anos de serviço 9 (23%) professores, dos 10 a 20 anos de tempo de serviço 20 (51%) professores e com mais de 20 anos de serviço de docência 7 (18%) professores.

O tempo de serviço também é diversificado, tendo o maior número de docentes entre os 10 e 20 anos de serviço, logo pode concluir-se que os docentes têm já bastante experiência.

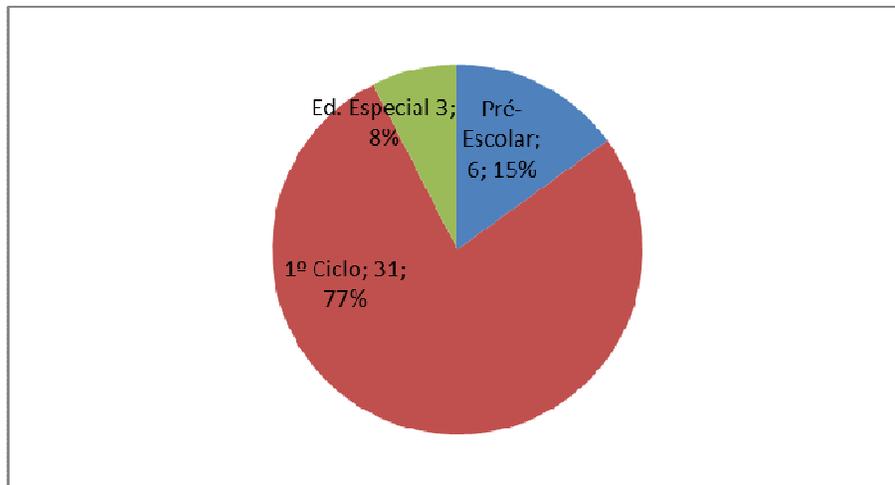
Gráfico 4: Habilitações Acadêmicas



Dos docentes inquiridos, 29 (73%) possuem a licenciatura, 6 (15%) têm a pós-graduação, 4 (10%) o Mestrado, 1 (2%) Bacharelato e nenhum (0%) possui o doutoramento. Como a maioria dos docentes fez a sua formação inicial antes do Tratado de Bolonha, a

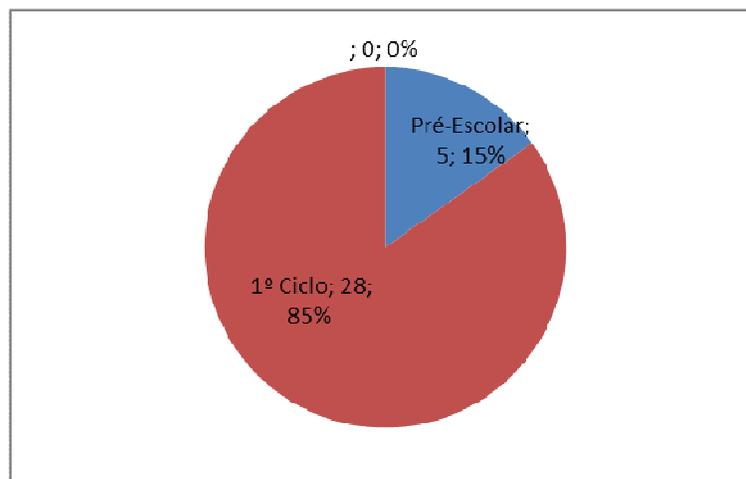
maioria é detentora do grau de Licenciatura (29; 73%), registrando-se apenas 4 Mestrados (10%) e 6 Pós-graduações (15%).

Gráfico 5: Nível de Ensino



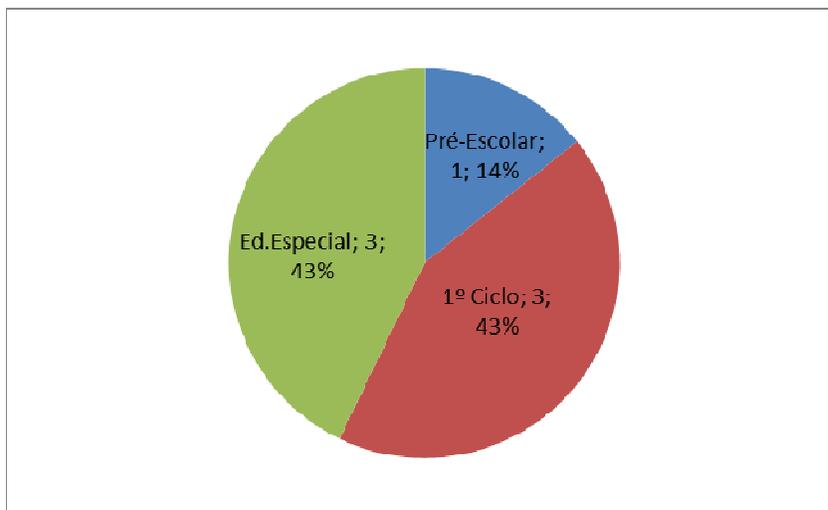
Em relação ao nível de ensino, a maioria leciona o 1º Ciclo 31 (77%) professores, seguindo-se depois o pré-escolar com 6 (15%) educadoras de infância e 3 (8%) professores de educação especial.

Gráfico 6: Docentes com turma



Poderemos verificar que existe no 1º Ciclo 28 (85%) professores que têm turma e no pré-escolar 5 (15%). A maior percentagem de docentes tem turma/grupo.

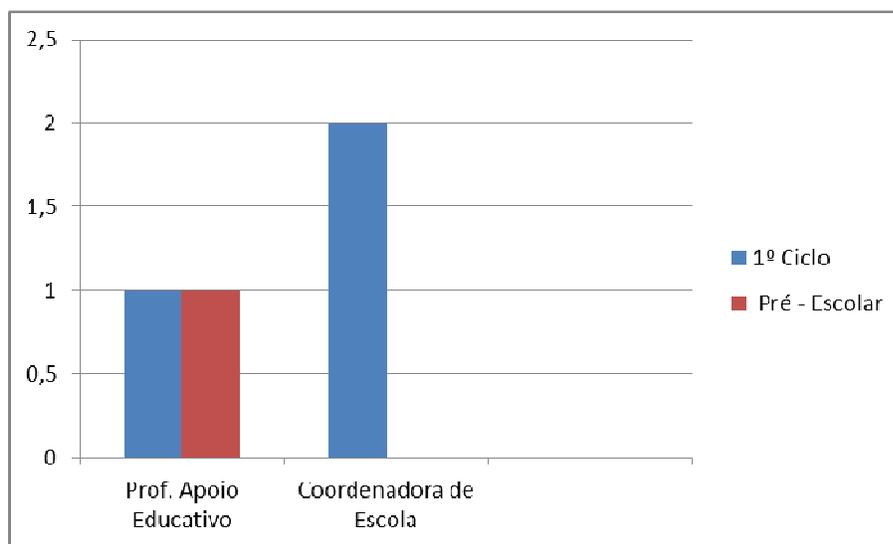
Gráfico 7: Docentes sem turma



Dos diferentes níveis de ensino, pré-escolar, 1º ciclo e Educação especial, verificamos que no pré-escolar 1 (14%) educadora não tem turma e no 1º ciclo e na educação especial, em ambos, 3 (43%) professores não têm turma.

Sendo que, apenas, a coordenadora do departamento 110, 2 coordenadoras de Escola, os docentes de Educação Especial e os professores do Apoio Educativo não têm turma/ grupo, não estando contudo dispensados da componente letiva.

Gráfico 8: Docentes com outras funções

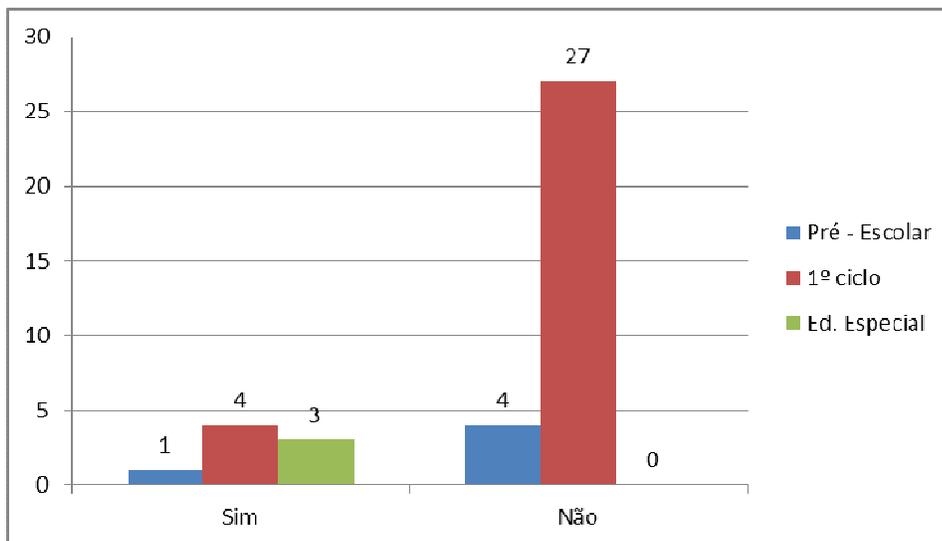


Dos docentes que não têm turma no 1º ciclo, podemos visualizar que 2 (67%) são coordenadoras de escola e que 1 (33%) exerce funções de apoio educativo.

No pré-escolar, a educadora que não tem turma, também dá apoio educativo no jardim-de-infância, como se pode constatar no gráfico.

Podemos constatar que as coordenadoras de escola e os professores de Apoio Educativo não têm Turma/grupo, contudo não estão dispensados da componente letiva.

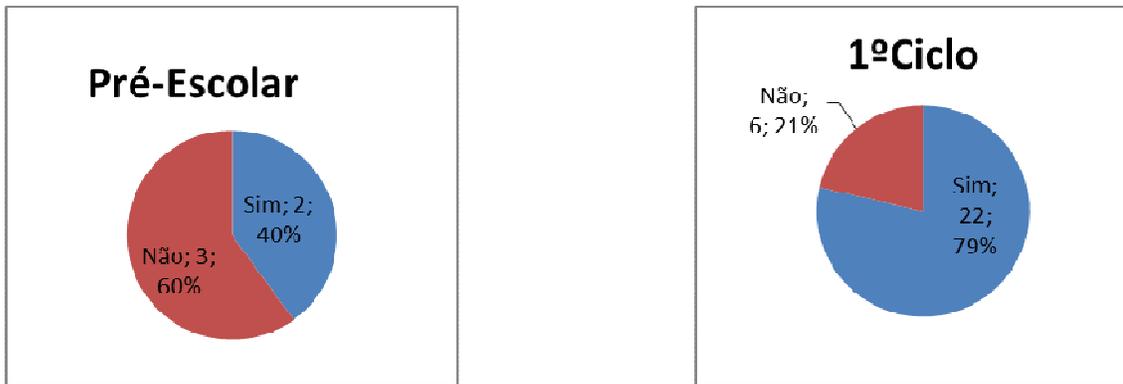
Gráfico 9: Formação especializada em NEE



Dos docentes inquiridos, no 1º ciclo, 4 (50%) professores possuem formação especializada para trabalhar com alunos com NEE, no pré-escolar 1 (12%) e na educação especial 3 (38%).

Quanto à formação especializada em NEE, verificamos que no pré-escolar existe 4 (13%) educadoras que não possuem formação para trabalhar com alunos com NEE e no 1º Ciclo 27 (87%) professores. Logo conclui-se que a maioria dos docentes na sua formação inicial não teve formação específica em NEE. Apesar de se considerar fundamental que esta área integre os conteúdos da formação inicial, verifica-se que há uma identificação deste corpo docente com a filosofia subjacente ao conceito de Escola Inclusiva, nomeadamente no que diz respeito à equipa multidisciplinar, formação em contexto de trabalho, reflexão na ação, partilha, projeto educativo e trabalho com a família.

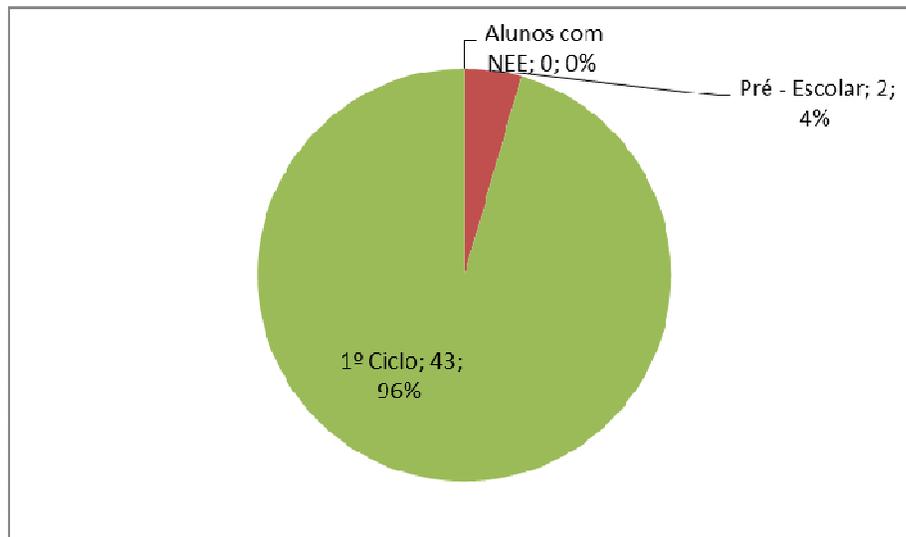
Gráfico 10: Turmas com NEE



No gráfico podemos constatar que no pré-escolar existem 2 (40%) turmas que têm alunos com NEE e 3 (60%) turmas não têm alunos com NEE. No ciclo existem 22 (79%) turmas com alunos NEE e apenas 6 (21%) turmas não têm alunos com estas características.

Podemos visualizar que temos duas salas (40%) do pré-escolar com alunos com NEE e 22 turmas (79%) do 1º Ciclo, o que nos leva a concluir que cada vez mais as crianças com estas características se encontram nas nossas escolas e nas nossas turmas e às quais terá que se dar uma resposta diária e contínua.

Gráfico 11: Alunos com NEE



Contata-se assim, que no pré-escolar temos 2 (4%) crianças com NEE e que a grande maioria destes alunos frequenta já o 1º Ciclo 43 (96%) alunos.

Na totalidade, temos 43 alunos (96%) no 1º ciclo com NEE e 2 crianças (4%) no pré-escolar, verificamos assim que cada vez mais os professores devem estar preparados para dar resposta a estes alunos, havendo sempre a preocupação de aferir a sua prática da forma mais positiva possível e que esta vá ao encontro das necessidades de todas as crianças, já que cada um é apenas igual a si próprio.

Problemática	
CM1	Paralisia Cerebral – Distonia
CM2	
CM3	
CM4	
CM5	Síndrome X-Frágil,: Paralisia Cerebral; Problemas de linguagem e fala; Défices Cognitivos
CM6	Atraso psicomotor agravado por uma leucemia linfoblástica aguda e o surgimento de uma encefalia
	Doença neurológica congénita com incapacidade motora e disfunção de esfíncteres de caráter permanente
CM7	Atraso psicomotor e patologia da linguagem
	Perturbação de hiperatividade e défice de atenção
CM8	Não respondeu
CM9	Paralisia Cerebral
	Autismo: Síndrome X-Frágil
	Atraso global de desenvolvimento com défice cognitivo e de atenção
CM10	
CM11	

	Problemáticas
PAC1	
PAC2	Problemas de aprendizagem na aquisição da leitura e da escrita; falta de Maturidade
PAC3	Quadro de dificuldades cognitivas severas, de problemas emocionais e comportamentais complexos, de limitações profundas ao nível da linguagem, da comunicação e hiperatividade
PAC4	Multideficiência
	Problemas cognitivos
	Problemas emocionais
PAC5	Perturbações graves nas funções de orientação, no espaço e no tempo.
	Perturbações graves nas funções mentais e de linguagem
	Perturbações graves do temperamento e da personalidade
PAC6	Limitações significativas ao nível da atividade e da participação
	Dificuldades graves e acentuadas na aquisição das aprendizagens
	Perturbações de personalidade
PAC7	
PAC8	Atraso no desenvolvimento psicomotor e dificuldades ao nível da comunicação, fala e linguagem. Síndrome Stuve-widerman
PAC9	

Problemática	
T1	Síndrome de Oposição
T2	Problemas a nível da atenção e da memória, do cálculo, das funções psicossociais globais e das funções relacionadas com a linguagem e com a psicomotricidade. Atraso em algumas áreas de desenvolvimento com reflexos na aquisição de conhecimento, instabilidade motora e problemas de regulação de emoções e ao nível do equilíbrio estático.
	Lábio leporino com fenda platina, dificuldades na oralidade, visão e audição.
	Sem dados
T3	Deficiências nas funções intelectuais da atenção, da memória, mentais da linguagem e do cálculo
	Dificuldades graves na aquisição dos conceitos, na aprendizagem da leitura, escrita e cálculo.
T4	
T5	Epilepsia

Problemática	
PS5	
PS6	Distúrbio de atenção
PS7	
PS8	
PS9	Deficit de atenção, hiperatividade e deficit cognitivo
PS10	Dislexia
PS11	Limitações significativas na atividade e participação em especial da aquisição da escrita e da leitura, resultantes de problemas ao nível das funções sensoriais.
PS12	Paralisia cerebral
PS13	Dislexia
PS14	Perturbações emocionais e de aprendizagem; défice de atenção e hiperatividade e problemas ao nível da linguagem e dificuldades de atenção.
PS15	
PS16	
ps17	
PS18	
PS19	Dislexia

Problemática	Frequência	Percentagem
Paralisia Cerebral	4	10%
Síndrome X-Frágil	2	5%
Problemas de linguagem e de fala	7	17,5%
Défices Cognitivos	5	12,5%
Atraso Psicomotor	3	7,5%
Spina Bífida	1	2,5%
Hiperatividade	6	15%
Défice de atenção	8	20%
Problemas Emocionais	3	7,5%

Atraso Global de Desenvolvimento	3	7,5%
Dislexia	3	7,5%
Problemas de Aprendizagem	5	12,5%
Falta de maturidade	1	2,5%
Multideficiência	2	5%
Perturbações de Personalidade	2	5%
Síndrome de Oposição	1	2,5%
Epilepsia	1	2,5%

Em relação às problemáticas dos alunos com NEE existentes no Agrupamento de Escolas, verificou-se que as mais predominantes são: problemas cognitivos, atraso global de desenvolvimento, dislexia, paralisia cerebral e Multideficiência. Neste sentido, existem duas Unidades de Apoio a Alunos com Multideficiência (UAAM), Autismo: X-Frágil, Spína Bífida, problemas de comunicação verbal, de fala e hiperatividade, sendo esta atualmente uma problemática muito comum e de difícil diagnóstico.

8. Procedimentos

Numa primeira fase proceder-se-á à pesquisa bibliográfica e várias leituras sobre o tema a ser investigado. De seguida, far-se-á uma revisão bibliográfica que se afigura de um carater fundamental permitindo-nos dar o seguimento à ideia do projeto, servindo de material de suporte para sustentar as ideias e interrogações. Esta fase ajudar-nos-á a reunir ideias de modo a definir os detalhes do estudo que se pretende desenvolver.

Para a aplicação deste instrumento de registo, pediu-se autorização à Diretora do Agrupamento, através de documento escrito (carta), para desenvolver este estudo, estabelecer contacto com a população alvo, bem como para conhecer a amostra e os resultados da investigação.

Depois de feitos os contactos, proceder-se-á à elaboração do instrumento de recolha de dados, ou seja, o questionário.

Após a construção do questionário e antes de ser aplicado deverá ser feita a sua validação, ou seja, o pré-teste. Neste sentido, proceder-se-á à pilotagem do questionário aplicando-o apenas a um grupo constituído por dez docentes que integram a população alvo.

No dia doze de abril de dois mil e doze, entreguei em mão os questionários aos dez docentes para validação do respetivo instrumento.

O objetivo do pré teste consiste em determinar e corrigir ambiguidades, omissões e equívocos do questionário. A prática da implementação do questionário do pré teste permitirá avaliar se o instrumento está ajustado em termos de vocabulário, ordem das questões e

significado destas para os inquiridos. Assim, com esta validação poderemos melhorar o inquérito e torná-lo mais acessível para a amostra, facilitando o estudo da investigação.

Para confirmar a sua validação, aplicámos numa primeira fase (fase da pré-validação), dez questionários (apêndice I), a educadoras de infância, professores do 1º ciclo e professores de educação especial. Após a devolução dos mesmos e conforme sugestão dos inquiridos, verificou-se a necessidade de fazer pequenas alterações no questionário inicial. As alterações sugeridas foram propostas por dois professores do 1º ciclo e um professor de educação especial.

O professor do 1º ciclo (P1) sugeriu que a escala de respostas deve constar em todas as páginas e na caracterização dos docentes não consta qualquer questão respeitante à formação contínua em NEE.

O P2 salientou alteração no texto introdutório do respetivo instrumento, a utilização da sigla NEE correspondente a NEE, a revisão das afirmações do ponto 4 do questionário e no ponto 6.9. substituir alunos “sem problemas” por alunos “sem deficiência”

O professor de educação especial (PEE2) mencionou a alteração dos números das alíneas do quadro n.º 3 e revisão das afirmações do ponto 4.

Tal permitiu a aplicação posterior de 44 questionários finais (apêndice II) e validados a educadores de infância, professores do 1º ciclo e professores de educação especial.

Depois passar-se-á ao contacto no terreno, ou seja, a aplicação do questionário aos docentes do agrupamento/recolha de dados, tendo sempre em conta que um inquérito “*não é a possibilidade de quantificar a informação obtida mas a recolha sistemática de dados para responder a um determinado problema*” (Carmo & Ferreira, 2008:123) ⁷³

No dia vinte e seis de abril de dois mil e doze, deslocámo-nos a cada uma das EB1 do Agrupamento, para entregar em mão, às coordenadoras de escola, os envelopes individuais com os inquéritos e a lista de professores que fazem parte de cada estabelecimento de ensino que vão participar neste estudo, para a recolha de dados, tendo sido solicitada a sua devolução após um prazo de dez dias úteis, nomeadamente até ao dia onze de maio.

Para a recolha sistemática dos dados foram distribuídos quarenta e quatro inquéritos, apenas quatro não foram recebidos, pelo que a amostra efetiva é constituída por quarenta docentes.

Posteriormente, proceder-se-á ao tratamento da informação recolhida (análise de dados). Nesta fase far-se-á a codificação das respostas e o tratamento de dados através da

⁷³ Carmo & Ferreira, *Metodologia da Investigação – Guia para Autoaprendizagem*, 2ª Edição

análise quantitativa. Para a análise dos dados quantitativos recorrer-se-á ao tratamento estatístico, através do programa SPSS.(versão 17,0), é uma análise estatística descritiva (frequências absolutas e relativas) e foi utilizando o método de codificação. Bogdan & Biklen (1994, pág. 168) referem que “a maior parte dos métodos de análise de dados requer um procedimento chamado codificação”.

Após tratamento estatístico de dados seguiu-se a fase referente à sua análise, sendo os resultados sintetizados no modelo analítico e descritivo na forma de tabelas/gráfico, procedendo-se a um breve comentário para cada um deles.

Para observar a correlação entre as variáveis foi utilizada a correlação bivariada de Pearson (variáveis quantitativas e contínuas). A correlação de Pearson mede o grau de associação e a direção (positiva ou negativa) entre duas variáveis. Uma relação pode ser significativa a um intervalo de confiança de 90% em que $p = 0,010$, a 95% em que $p = 0,05$ ou a 99% em que $p = 0,001$

Processou-se a análise de dados com a realização de análises descritivas (médias, desvios-padrão) .

A análise descritiva foi feita recorrendo à média e ao desvio-padrão. Entende-se por média a soma dos valores dividindo-se o total pelo número de observações. O desvio padrão é a variância em relação à média, portanto o afastamento do valor esperado (Pestana e Gageiro, 2005 in Góis, 2011).

Após a análise dos dados, seguir-se-á a elaboração do estudo de forma clara e rigorosa com os resultados obtidos, seguidamente, será feita a discussão dos resultados do estudo e, por fim, elaborar-se-á a conclusão desta investigação, ou seja, procurar-se-á dar resposta à pergunta de partida e aos objetivos de estudo.

9. Instrumentos de Recolha de Dados

Inquérito por questionário “*recorre a um conjunto de perguntas, inseridas no questionário sob uma forma e segundo uma ordem prévia estritamente programadas.*” (Almeida & Pinto, 1982: 103)⁷⁴ Considera-se “*um instrumento de observação não participante, baseado numa sequência de questões escritas, que são dirigidas a um conjunto de indivíduos, envolvendo as suas opiniões, representações, crenças e informações fatuais, sobre eles próprios e o seu meio.*” (Quivy & Campenhoudt:1992)⁷⁵

⁷⁴ Almeida & Pinto, A Investigação nas Ciências Sociais

⁷⁵ Quivy, & Champenhoudt, . Manual de Investigação em Ciências Sociais

O questionário será constituído em primeiro lugar pela identificação dos dados sociodemográficos dos docentes inquiridos e por seis dimensões.

A primeira dimensão, caracteriza as expetativas dos docentes do ensino regular face á Inclusão de alunos com NEE é formada por oito afirmações.

A segunda, Identifica o uso de estratégias de diferenciação utilizadas pelos docentes na prática pedagógica com alunos com NEE é composta por sete afirmações.

A terceira dimensão, dará a conhecer os aspetos facilitadores e os obstáculos que os docentes encontram no seu trabalho com alunos com NEE é constituída por sete afirmações.

A quarta dimensão, permitirá conhecer a opinião dos docentes face à Formação Inicial e Contínua em NEE é formada por quatro afirmações.

A quinta dimensão, dará a conhecer a opinião dos docentes sobre a Inclusão sendo composta por três afirmações.

A sexta dimensão, possibilitará conhecer a opinião dos docentes sobre o Modelo de Educação Inclusiva, sendo constituída por doze afirmações.

As questões que compõem o questionário serão do tipo abertas, fechadas e de escolha múltipla. As perguntas abertas encontram-se no fim da segunda e terceira dimensões.

Podemos definir cada um dos tipos de questões: **Abertas** são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria e emitir opiniões, **Fechada:** são aquelas em que o informante escolhe sua resposta entre duas opções. Este tipo de pergunta, embora restrinja a liberdade das respostas, facilita o trabalho do pesquisador e também a tabulação, pois as respostas são mais objetivas e de **Múltipla escolha:** são perguntas fechadas que apresentam uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto. A técnica da escolha múltipla é facilmente colocada em tabela e proporciona uma exploração em profundidade quase tão boa quanto a de perguntas abertas. A combinação de respostas múltiplas com as respostas abertas possibilita mais informações sobre o assunto, sem prejudicar a tabela .

Quando se aplica um questionário pretende-se medir aspetos como atitudes ou opiniões do público-alvo, e para isso, só é possível a utilização de escalas. Para o questionário utilizar-se-á a escala de Likert. A escala de Likert é o tipo de resposta psicométrica e é a escala mais usada em pesquisas de opinião. Esta escala é formada por um conjunto de cinco proposições (1 – Discordo totalmente, 2 – Discordo parcialmente, 3 – Nem concordo nem discordo, 4 – Concordo parcialmente e 5 – Concordo totalmente), das quais o inquirido deve selecionar uma.

Atendendo a este tipo de escala e à pontuação atribuída, o valor médio de cada uma das questões situa-se no zero (0), considerando o valor acima de zero **favorável e positivo** e, os valores inferiores a zero (0), **desfavoráveis ou negativos**.

O Questionário vai ser aplicado a todos os professores do 1º ciclo, Educadores de Infância e docentes de Educação Especial.

O questionário possui um pequeno texto, no início da página, referente à sua apresentação, para melhor compreensão do que se pretende. O questionário pretende ser um instrumento que apresenta diversas vantagens, pois, é pouco dispendioso, mas vez que todos os inquiridos terão a mesma ordem de questões, as mesmas diretrizes, assegurando a fidelidade e facilitando as comparações entre os sujeitos, permitindo que o inquirido expresse livremente as suas opiniões pessoais.

Capítulo II – Apresentação dos Resultados

“Os resultados provêm dos factos observados no decurso da colheita dos dados; estes factos são analisados e apresentados de maneira a fornecer uma ligação lógica com o problema de investigação proposto”. (Fortin, pág. 330, 1996)

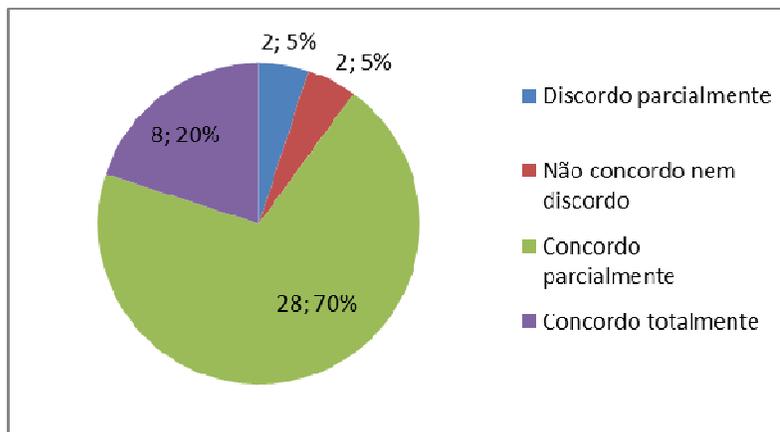
A aquisição dos parâmetros relativos à estatística descritiva proporciona um conhecimento e análise de todas as características globais da amostra, potenciando a interpretação dos resultados obtidos, através da aplicação dos instrumentos utilizados no presente estudo.

Caracterizar as expectativas dos docentes do ensino regular face à Inclusão de alunos com NEE.

Tabela 1.1 : Os alunos com NEE devem ser integrados no ensino regular.

Tabela 1.1.	Freq.	%	Média	10
Discordo parcialmente	2	5%	Moda	2
Não concordo nem discordo	2	5%	Mediana	5
Concordo parcialmente	28	70%	D.padrão	12,32883
Concordo totalmente	8	20%		

Gráfico 12: Integração de alunos com NEE no ensino regular

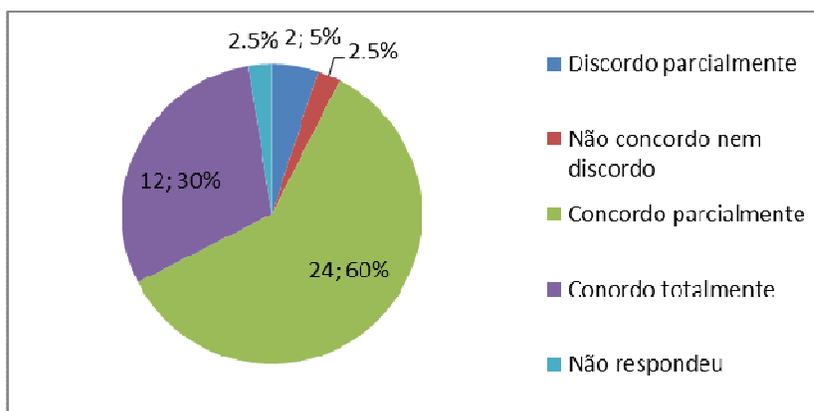


Como se pode verificar pela análise da tabela 1.1, a maioria dos professores 28 (70%) concorda parcialmente com a integração dos alunos com NEE no ensino regular e 8 (20%) concorda na totalidade e 2 (5%) discorda parcialmente e também 2 (5%) não concorda nem discorda.

Tabela 1.2: A Inclusão é positiva para essas crianças/jovens.

Tabela 1.2.	Freq.	%	Média	8
Discordo parcialmente	2	5%	Moda	1
Não concordo nem discordo	1	2.5%	Mediana	2
Concordo parcialmente	24	60%	D.padrão	10,07472
Concordo totalmente	12	30%		
Não respondeu	1	2.5%		

Gráfico 13: A Inclusão é positiva para essas crianças/jovens

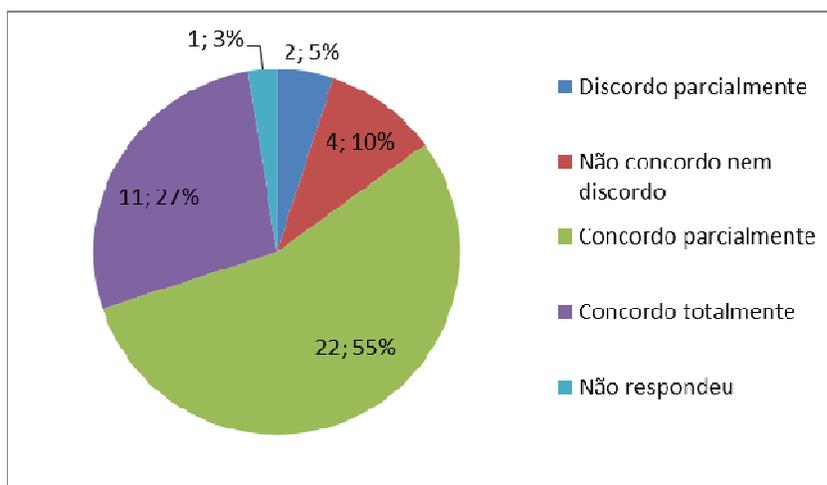


Como se pode constatar na tabela 1.2., dos 40 docentes inquiridos, 24 (60%) concordam parcialmente que a Inclusão é positiva para os alunos com NEE no ensino regular e 12 (30%) concordam totalmente.

Tabela 1.3: A Inclusão é positiva para os alunos do ensino regular

Tabela 1.3.	Freq.	%	Média	8
Discordo parcialmente	2	5%	Moda	#N/D
Não concordo nem discordo	4	10%	Mediana	4
Concordo parcialmente	22	55%	D.Padrão	8,746428
Concordo totalmente	11	27%		
Não respondeu	1	3%		

Gráfico 14: A Inclusão é positiva para os alunos do ensino regular

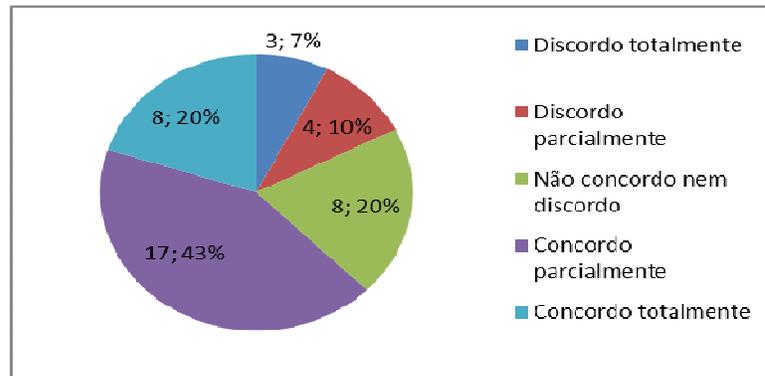


De acordo com a tabela 1.3., verificamos que 22 (55%) professores concordam parcialmente que a Inclusão é positiva para os alunos do ensino regular, 11 (27%) concordam na totalidade, 4 (10%) não concordam nem discordam, 2 (5%) discorda parcialmente e 1 (3%) não respondeu.

Tabela 1.4.: A Escola é inclusiva, conferindo igualdade de oportunidades aos alunos com NEE.

Tabela 1.4.	Freq.	%	Média	8
Discordo totalmente	3	7%	Moda	8
Discordo parcialmente	4	10%	Mediana	8
Não concordo nem discordo	8	20%	D.Padrão	5,522681
Concordo parcialmente	17	43%		
Concordo totalmente	8	20%		

Gráfico 15: A Escola é inclusiva, conferindo igualdade de oportunidades aos alunos com NEE

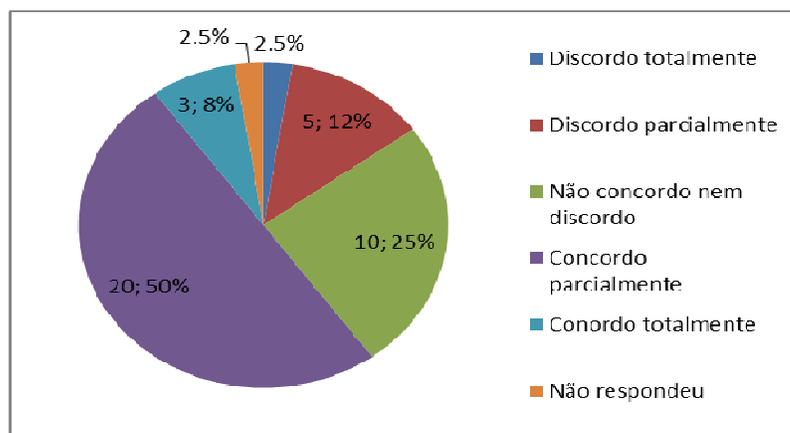


Ao observarmos os dados da tabela 1.4., podemos concluir que 17 (43%) concorda parcialmente que a Escola é inclusiva, conferindo igualdade de oportunidades aos alunos com NEE, 8 (20%) não concorda nem discorda e concordam totalmente, 4 (10%) discorda parcialmente e 3 (7%) discorda totalmente

Tabela 1.5: A Inclusão de crianças/jovens com NEE nas turmas de ensino regular influencia positivamente o sucesso escolar dos alunos sem NEE.

Tabela 1.5	Freq.	%	Média	6,666667
Discordo totalmente	1	2.5%	Moda	1
Discordo parcialmente	5	12%	Mediana	4
Não concordo nem discordo	10	25%	D.Padrão	7,339391
Concordo parcialmente	20	50%		
Concordo totalmente	3	8%		
Não respondeu	1	2.5%		

Gráfico 16: A Inclusão de alunos com NEE influencia positivamente o sucesso escolar dos alunos sem NEE



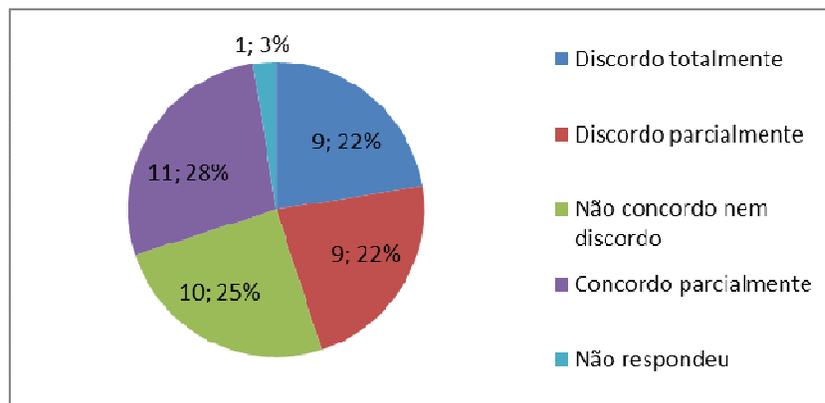
Relativamente a esta tabela 1.5 constatamos que 20 (50%) dos professores inquiridos concorda parcialmente que a Inclusão de alunos com NEE nas turmas de ensino regular

influencia positivamente o sucesso escolar dos alunos sem NEE, 10 (25%) não concorda nem discorda, 5 (12%) discorda parcialmente, 3(8%) concorda totalmente, 1 (2.5%) discorda totalmente e 1 (2.5%) não respondeu.

Tabela 1.6: A Inclusão de crianças/jovens com NEE nas turmas de ensino regular influencia negativamente o sucesso escolar dos alunos sem NEE.

Tabela 1.6.	Freq.	%	Média	8
Discordo totalmente	9	22%	Moda	9
Discordo parcialmente	9	22%	Mediana	9
Não concordo nem discordo	10	25%	D.Padrão	4
Concordo parcialmente	11	28%		
Não respondeu	1	3%		

Gráfico 17: A Inclusão de alunos com NEE influencia negativamente o sucesso escolar dos alunos sem NEE

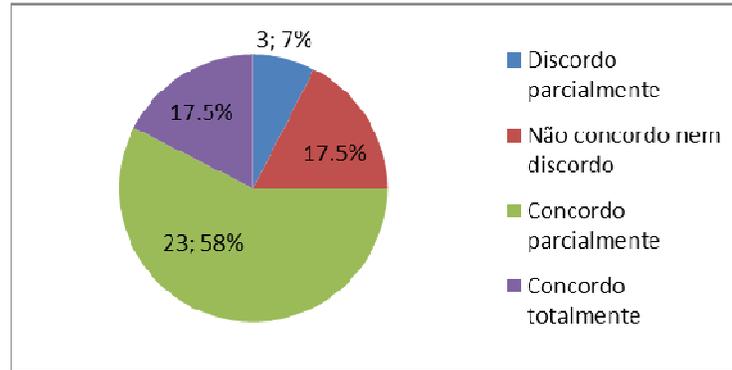


Os dados da tabela 1.6 revelam-nos que 11 (28%) dos 40 professores inquiridos concordam parcialmente que a Inclusão de crianças/jovens com NEE nas turmas do ensino regular influencia negativamente o seu sucesso escolar dos alunos sem NEE, enquanto 10 (25%) professores não concordam nem discordam, contrastando com 9 (22%) docentes que discordam tanto totalmente como parcialmente e 1(3%) professor não respondeu.

Tabela1.7 : A Inclusão de crianças/jovens com NEE nas turmas do ensino regular influencia positivamente o seu sucesso.

Tabela 1.7	Freq.	%	Média	10
Discordo parcialmente	3	7%	Moda	7
Não concordo nem discordo	7	17.5%	Mediana	7
Concordo parcialmente	23	58%	D.Padrão	8,869423
Concordo totalmente	7	17.5%		

Gráfico 18: A Inclusão de alunos com NEE nas turmas do ensino regular influencia positivamente o seu sucesso.

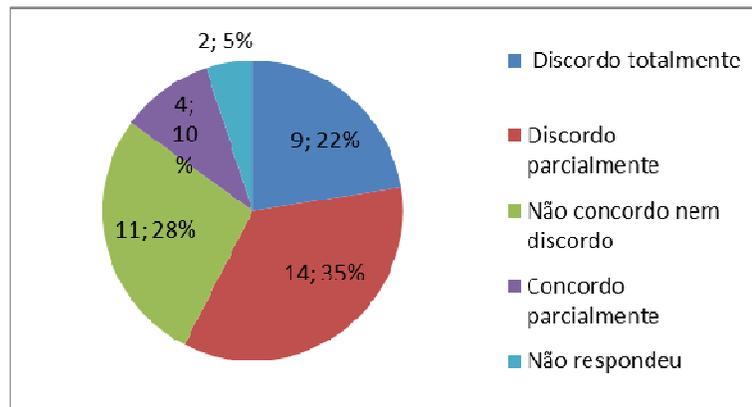


Na seqüência da análise da tabela 1.7, referente à Inclusão de crianças/jovens com NEE nas turmas de ensino regular influencia positivamente o seu sucesso, 23 (58%) concorda parcialmente, 7 (17.5%) não concordam nem discordam, também 7 (17.5%) concordam totalmente e 3 (7%) discordam parcialmente.

Tabela 1.8: A Inclusão de crianças/jovens com NEE nas turmas de ensino regular influencia negativamente o seu sucesso.

Tabela 1.8	Freq.	%	Média	8
Discordo totalmente	9	22%	Moda	#N/D
Discordo parcialmente	14	35%	Mediana	9
Não concordo nem discordo	11	28%	D.Padrão	4,949747
Concordo parcialmente	4	10%		
Não respondeu	2	5%		

Gráfico 19: A Inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares influencia negativamente o seu sucesso.



Nesta tabela 1.8 constata-se que 14 (35%) professores inquiridos discordam parcialmente que a Inclusão de crianças/jovens com NEE nas turmas de ensino regular

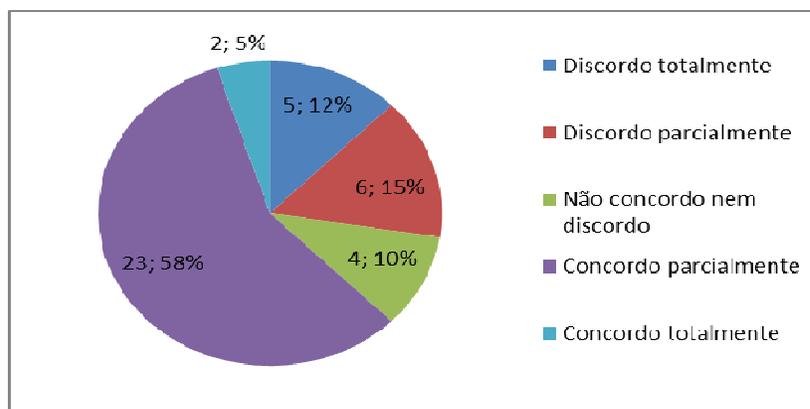
influencia negativamente o seu sucesso, 11 (28%) não concorda nem discorda, 9 (22%) discorda totalmente, 4 (10%) concorda parcialmente e 2 (5%) não respondeu.

Identificar o uso de estratégias de diferenciação utilizadas pelos docentes na prática pedagógica com alunos com NEE.

Tabela 2.1: A planificação das atividades para os alunos com NEE é sentida como uma dificuldade.

Tabela 2.1.	Freq.	%	Média	8
Discordo totalmente	5	12%	Moda	#N/D
Discordo parcialmente	6	15%	Mediana	5
Não concordo nem discordo	4	10%	D.Padrão	8,514693
Concordo parcialmente	23	58%		
Concordo totalmente	2	5%		

Gráfico 20: A planificação das atividades para os alunos com NEE é sentida como uma dificuldade

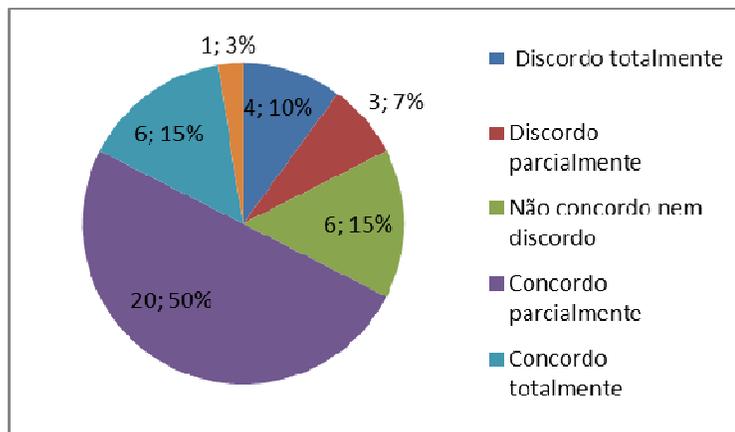


A presente tabela 2.1. mostra-nos que, dos 40 docentes inquiridos, 23 (58%) concordam parcialmente que a planificação das atividades para os alunos com NEE é sentida como uma dificuldade, 6 (15%) discordam parcialmente, 5 (12%) discordam totalmente, 4 (10%) não concorda nem discorda e 2 (5%) concorda totalmente.

Tabela 2.2: Para promover a Inclusão, os docentes necessitam de mudar a sua prática pedagógica.

Tabela 2.2.	Freq.	%	Média	6,666667
Discordo totalmente	4	10%	Moda	6
Discordo parcialmente	3	7%	Mediana	5
Não concordo nem discordo	6	15%	D.Padrão	6,801961
Concordo parcialmente	20	50%		
Concordo totalmente	6	15%		
Não respondeu	1	3%		

Gráfico 21: Os docentes necessitam de mudar a sua prática pedagógica

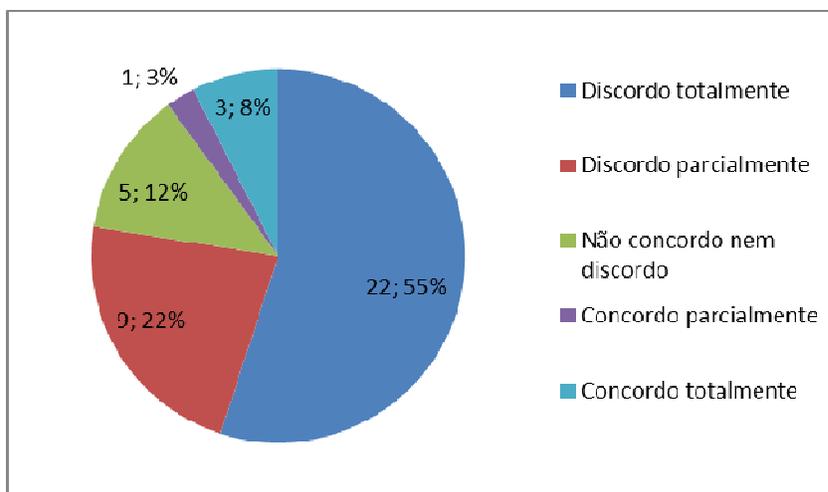


Como poderemos visualizar na tabela 2.2, 20 (50%) professores concordam parcialmente que para promover a Inclusão, os docentes necessitam de mudar a sua prática pedagógica, 6 (15%) professores não concordam nem discordam e também 6 (15%) concordam totalmente, 4 (10%) professores discordam totalmente, 3 (7%) professores discordam parcialmente e 1 (3%) professor não respondeu.

Tabela 2.3: O uso de estratégias de diferenciação pedagógica é essencialmente destinado aos alunos com NEE.

Tabela 2.3.	Freq.	%	Média	8
Discordo totalmente	22	55%	Moda	#N/D
Discordo parcialmente	9	22%	Mediana	5
Não concordo nem discordo	5	12%	D.Padrão	8,3666
Concordo parcialmente	1	3%		
Concordo totalmente	3	8%		

Gráfico 22: O uso de estratégias de diferenciação pedagógica é destinado aos alunos com NEE

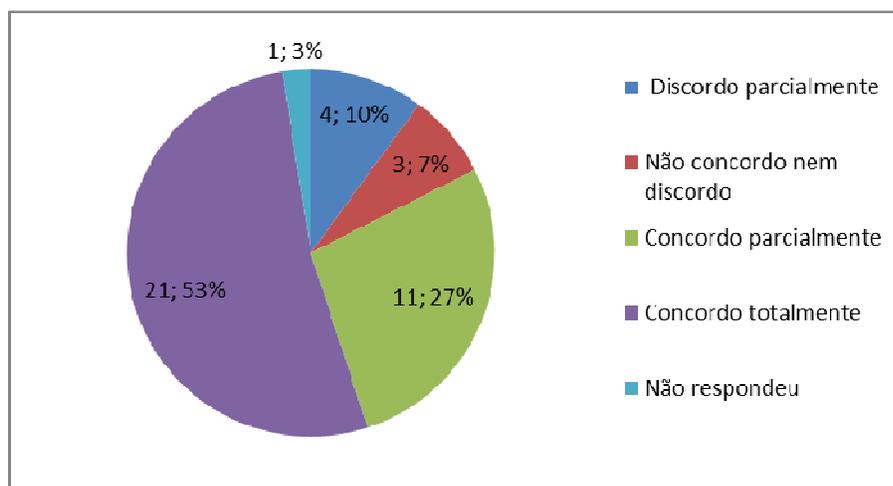


Ao observarmos a tabela 2.3. constatamos que 22 (55%) docentes discordam totalmente que o uso de estratégias de diferenciação pedagógica é essencialmente destinado aos alunos com NEE, 9 (22%) discordam parcialmente, 5 (12%) não concordam nem discordam, 3 (8%) concordam totalmente e 1 (3%) concorda parcialmente.

Tabela 2.4: O uso de estratégias de diferenciação pedagógica é aplicado de uma forma geral a todos os alunos que constituem a turma.

Tabela 2.4.	Freq.	%	Média	8
Discordo parcialmente	4	10%	Moda	#N/D
Não concordo nem discordo	3	7%	Mediana	4
Concordo parcialmente	11	27%	D.Padrão	8,185353
Concordo totalmente	21	53%		
Não respondeu	1	3%		

Gráfico 23: O uso de estratégias de diferenciação pedagógica é aplicado a todos os alunos que constituem a turma

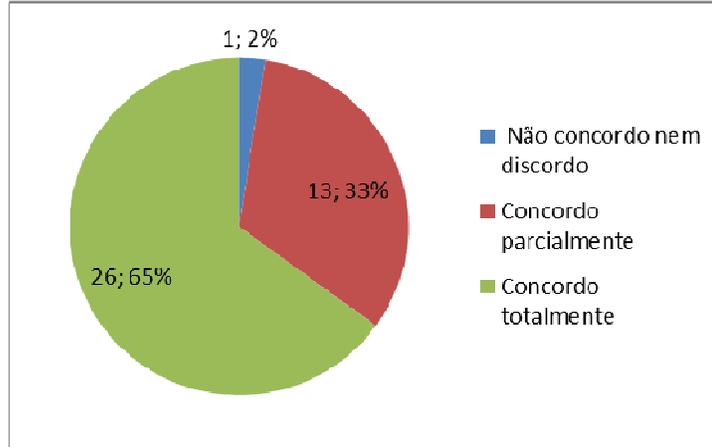


Analisando a tabela 2.4., verificamos que uma maioria dos docentes 21 (53%) concorda totalmente que o uso de estratégias de diferenciação pedagógica é aplicado de uma forma geral a todos os alunos que constituem a turma, 11 (27%) concordam parcialmente, 4 (10%) discordam parcialmente, 3 (7%) não concordam nem discordam e 1 (3%) não respondeu.

Tabela 2.5: A diferenciação pedagógica é um fator facilitador do processo de ensino/aprendizagem.

Tabela 2.5.	Freq.	%	Média	13,33333
Não concordo nem discordo	1	2%	Moda	#N/D
Concordo parcialmente	13	33%	Mediana	13
Concordo totalmente	26	65%	D.Padrão	12,50333

Gráfico 24: A diferenciação pedagógica é um fator facilitador do processo de ensino/aprendizagem

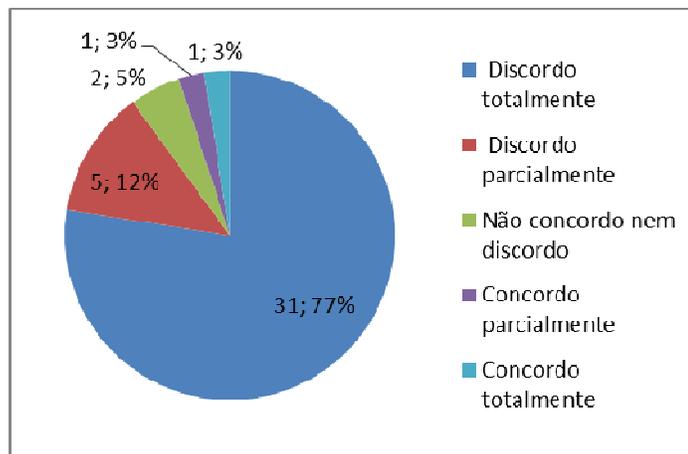


Analisando os resultados da tabela 2.5 constatamos que por outro lado, quando se inquire os docentes sobre se a diferenciação pedagógica é um fator facilitador do processo de ensino/aprendizagem, 26 (65%) concordam totalmente, 13 (33%) concordam parcialmente e 1 (2%) não concorda nem discorda.

Tabela 2.6: A diferenciação pedagógica é um fator que dificulta o processo de ensino/aprendizagem.

Tabela 2.6.	Freq.	%	Média	8
Discordo totalmente	31	77%	Moda	1
Discordo parcialmente	5	12%	Mediana	2
Não concordo nem discordo	2	5%	D.Padrão	12,96148
Concordo parcialmente	1	3%		
Concordo totalmente	1	3%		

Gráfico 25: A diferenciação pedagógica é um fator que dificulta o processo de ensino/aprendizagem

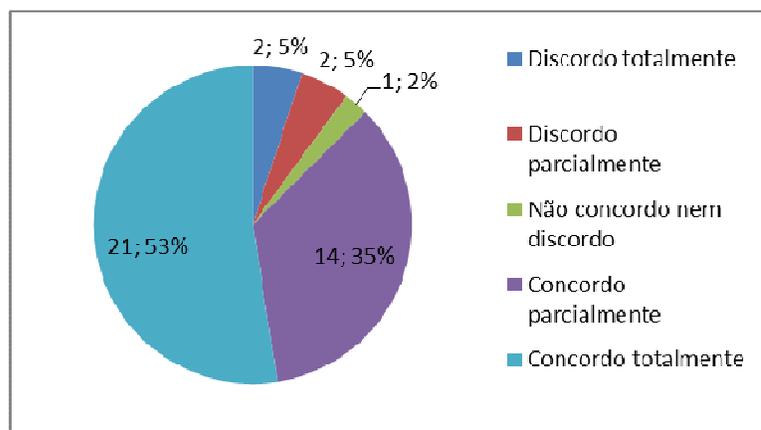


A análise das respostas à questão “A diferenciação pedagógica é um fator que dificulta o processo de ensino/aprendizagem revela que dos 40 docentes inquiridos, 31 (77%) discordam totalmente, 5 (12%) discordam parcialmente, 2 (5%) não concordam nem discordam, 1 (3%) concorda parcialmente e outro (3%) concorda totalmente.

Tabela 2.7: Para os alunos com NEE, o docente do regular tem que dominar estratégias diferenciadas.

Tabela 2.7	Freq.	%	Média	8
Discordo totalmente	2	5%	Moda	2
Discordo parcialmente	2	5%	Mediana	2
Não concordo nem discordo	1	2%	D.Padrão	9,027735
Concordo parcialmente	14	35%		
Concordo totalmente	21	53%		

Gráfico 26: O docente do regular tem que dominar estratégias diferenciadas



Pelos resultados apresentados na tabela 2.7., verificamos que 21 (53%) dos docentes concorda totalmente que para os alunos com NEE, o docente do regular tem que dominar estratégias diferenciadas, 14 (35%) concordam parcialmente, 2 (5%) discordam totalmente e parcialmente e 1 (2%) não concorda nem discorda.

Dê exemplos de duas estratégias que mais utiliza na sua prática pedagógica com alunos com NEE

Dê exemplo de duas estratégias que mais utiliza na sua prática pedagógica com alunos com NEE.	
CM1	Trabalho individualizado e utilização das TIC
CM2	Utilização das TIC, utilização de material concreto e trabalho a pares
CM3	Não respondeu
CM4	Trabalho de equipa e cooperação entre professores titulares de turma e professores de educação especial e formação de grupos heterógenos
CM5	Trabalho individualizado e utilização das TIC
CM6	Utilização de materiais didáticos e conteúdos adequados ao seu nível

	de aprendizagem.
CM7	Utilização das TIC como meio facilitador da escrita, adequação do grau de dificuldade dos exercícios e testes de avaliação.
CM8	Não respondeu
CM9	Trabalho a pares/ em grupos, tutoria e trabalho diferenciado
CM10	Não respondeu
CM11	Não respondeu
PAC1	Não respondeu
PAC2	Não respondeu
PAC3	Diferenciação Pedagógica
PAC4	Utilização das TIC e reforço positivo
PAC5	Apoio pedagógico personalizado e recurso a materiais didáticos
PAC6	Pedagogia Diferenciada e adequações no processo de avaliação e curriculares
PAC7	Meios auxiliares de comunicação e tutoria de pares
PAC8	Trabalho individual e uso de TIC
PAC9	Não respondeu
T1	Não respondeu
T2	Método das 28 palavras e uso de material manipulável para concretização dos conteúdos.
T3	Uso das TIC e trabalho de descoberta ou escolhido pelo aluno
T4	Utilização de recursos informáticos adaptados às problemáticas dos alunos (ex: grid, Boardmaker, supertalking...) e utilização dos métodos globais (método das 28 palavras na aprendizagem da leitura e da escrita
T5	Software adaptado e trabalho de parcerias
PS5	Definição de rotinas e repetição das mesmas
PS6	Explicação repetida das tarefas a realizar e trabalho a pares com aluno Regular
PS7	Não respondeu
PS8	Não respondeu
PS9	Tutorias de turmas,apoio individualizado por colegas da turma, mapa de autonomia da sala
PS10	Trabalho de tutoria e recurso a materiais para conclusão de tarefas
PS11	Apoio mais individualizado e diferenciação pedagógica
PS12	Reforço feito individualmente as suas aprendizagens e mais tempo na realização das tarefas.
PS13	Apoio direto na leitura e estratégias que facilitem a aprendizagem (atividades lúdicas)
PS14	Não respondeu
PS15	Não respondeu
	são as definidas no PEI, por esse motivo, diferentes dependendo da problemática de cada aluno.
PS17	Não respondeu
PS18	Não respondeu
PS19	Uso de computadores e jogos

Categorias	Subcategorias
A. Uso das TIC	<p>A.1. Uso de computadores</p> <p>A.2. Software adaptado</p> <p>A.3. Utilização de recursos informáticos adaptados às problemáticas dos alunos (ex: Grid, Boardmaker, supertalking)</p> <p>A.4. Uso das TIC</p> <p>A.5. Uso das TIC</p> <p>A.6. Meios auxiliares de comunicação</p> <p>A.7. Utilização das TIC</p> <p>A.8. Utilização das TIC</p> <p>A.9. Utilização das TIC</p> <p>A.10. Utilização das TIC</p> <p>A.11. Utilização das TIC</p>
B. Jogos/ Atividades Lúdicas	<p>B.1. Jogos</p> <p>B.2. Apoio direto na leitura e estratégias que facilitem a aprendizagem (atividades lúdicas)</p>
C. Reforço	<p>C.1. Reforço feito individualmente às suas aprendizagens</p> <p>C.2. Reforço positivo</p>
D. Tempo	<p>D.1. Mais tempo na realização das tarefas</p>
E. Apoio mais individualizado	<p>E.1. Por parte dos professores</p> <p>E.1.1. Apoio mais individualizado</p> <p>E.1.2. Apoio pedagógico personalizado</p> <p>E.1.3. Definição de rotinas e repetição das mesmas</p> <p>E.1.4. Explicação repetida das tarefas a realizar</p> <p>E.2. Por parte dos pares</p> <p>E.2.1. Apoio individualizado por colegas da turma</p>

	<p>E.2.2. Trabalho a pares</p> <p>E.2.3. Tutoria</p> <p>E.2.4. Trabalho a pares / em grupos</p> <p>E.2.5. Tutorias a pares</p> <p>E.2.6. Trabalho de parceria</p> <p>E.2.7. Trabalho a pares com um aluno regular</p> <p>E.2.8. Tutorias de turmas</p> <p>E.2.9. Trabalho de tutoria</p>
F. Trabalho Individual / Autónimo	<p>F.1.Trabalho individualizado</p> <p>F.2. Trabalho individualizado</p> <p>F.3. Trabalho individual</p> <p>F.4. Mapa de autonomia da sala</p> <p>F.5. Trabalho de descoberta ou escolhido pelo aluno</p>
G. Materiais Didáticos	<p>G.1. Material concreto</p> <p>G.2. Utilização de materiais didáticos</p> <p>G.3. Recurso a materiais didáticos</p> <p>G.4. Uso de material manipulável</p> <p>G.5. Recurso a materiais para conclusão de tarefas</p>
H. Métodos Globais	<p>H.1. Método das 28 palavras</p> <p>H.2. Método das 28 palavras</p>
I. Diferenciação Pedagógica	<p>I.1. Formação de grupos heterogéneos</p> <p>I.2. Conteúdos adequados ao seu nível de aprendizagem</p> <p>I.3.Adequação do grau de dificuldade dos exercícios e testes de avaliação</p> <p>I.4. Diferenciação Pedagógica</p> <p>I.5. Pedagogia Diferenciada</p> <p>I.6. Diferenciação Pedagógica</p> <p>I.7.Adequações no processo de avaliação e curriculares</p>

	I.8. Trabalho diferenciado
J. Trabalho de equipa	J.1. Trabalho de equipa e cooperação entre professor titular de turma/grupo e professor de educação especial

Tabela: Exemplos	Freq.	%
Uso das TIC	11	27,5%
Jogos/ atividades lúdicas	2	5%
Reforço	2	5%
Tempo	1	2,5%
Apoio mais individualizado por parte do professor	4	10%
Apoio mais individualizado por parte dos colegas	9	22,5%
Trabalho individual/ autónomo	5	12,5%
Materiais didáticos	5	12,5%
Métodos Globais (28 palavras)	2	5%
Diferenciação Pedagógica	8	20%
Trabalho de equipa	1	2,5%

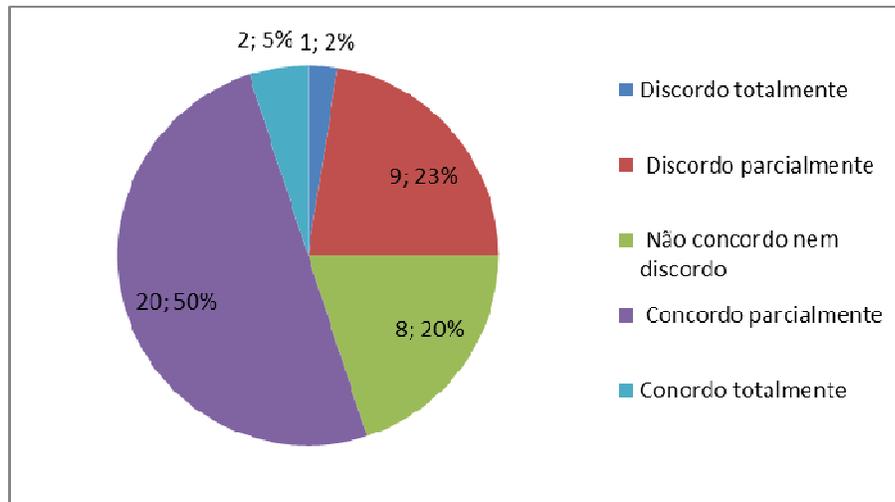
Analisando a tabela, constatamos que as estratégias utilizadas pelos docentes na sua prática pedagógica com os alunos com NEE estão subdivididas em onze subcategorias: uso das TIC, jogos/atividades lúdicas, reforço, tempo, apoio mais individualizado por parte do professor e por parte dos colegas, trabalho individual/ autónomo, materiais didáticos, métodos globais (28 palavras), diferenciação pedagógica e trabalho de equipa.

Conhecer os aspetos facilitadores e os obstáculos que os docentes encontram no seu trabalho com alunos com NEE.

Tabela 3.1: O agrupamento dá resposta às necessidades das crianças com NEE.

Tabela 3.1	Freq.	%	Média	8
Discordo totalmente	1	2%	Moda	# N/D
Discordo parcialmente	9	23%	Mediana	8
Não concordo nem discordo	8	20%	D.Padrão	7,582875
Concordo parcialmente	20	50%		
Concordo totalmente	2	5%		

Gráfico 27: O agrupamento dá resposta às necessidades das crianças com NEE

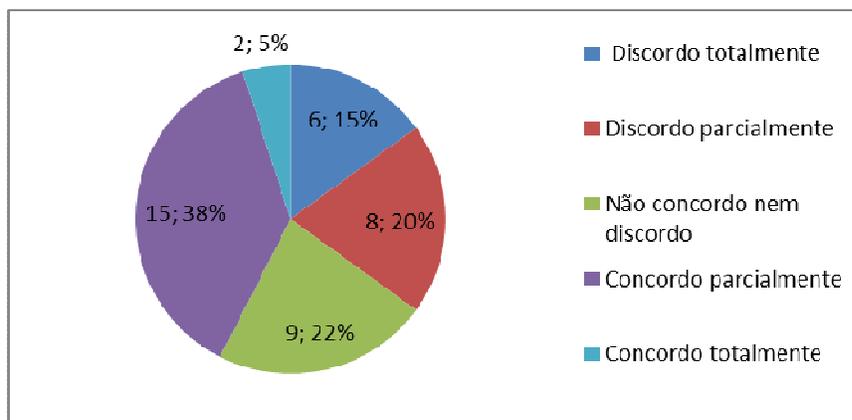


Como se pode observar pela análise dos resultados da tabela 3.1. verificamos que 20 (50%) professores concordam parcialmente que o agrupamento dá resposta às necessidades das crianças com NEE, 9 (23%) discordam parcialmente, 8 (20%) não concordam nem discordam, 2 (5%) concordam totalmente e 1(2%) discorda totalmente.

Tabela 3.2: As infraestruturas estão adequadas às características dos alunos com NEE.

Tabela 3.2.	Freq.	%	Média	8
Discordo totalmente	6	15%	Moda	#N/D
Discordo parcialmente	8	20%	Mediana	8
Não concordo nem discordo	9	22%	D.Padrão	4,743416
Concordo parcialmente	15	38%		
Concordo totalmente	2	5%		

Gráfico 28: Infraestruturas estão adequadas às características dos alunos com NEE



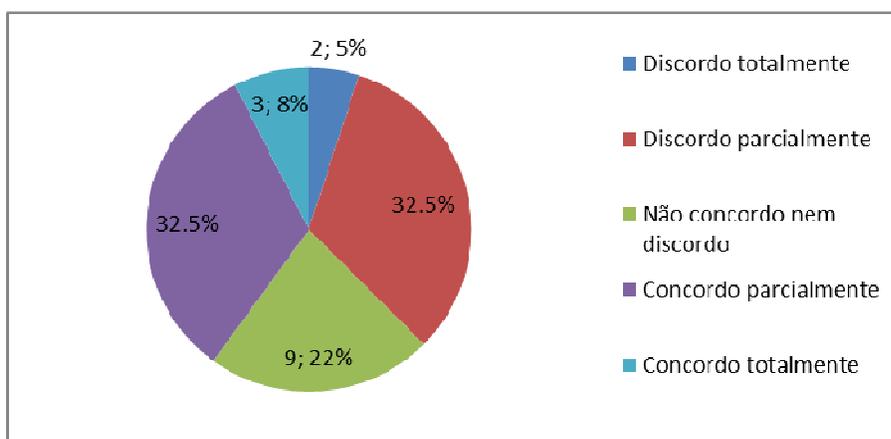
Pelos valores mencionados na tabela 3.2, denotamos que 15 (38%) docentes concordam parcialmente que as infraestruturas estão adequadas às características dos alunos

com NEE, 9 (22%) professores não concordam nem discordam, 8 (20%) discordam parcialmente, 6 (15%) discordam totalmente e apenas 2 (5%) concordam na totalidade.

Tabela 3.3: Os recursos materiais existentes estão adequados aos alunos com NEE.

Tabela 3.3.	Freq.	%	Média	8
Discordo totalmente	2	5%	Moda	13
Discordo parcialmente	13	32.5%	Mediana	9
Não concordo nem discordo	9	22%	D.Padrão	5,291503
Concordo parcialmente	13	32.5%		
Concordo totalmente	3	8%		

Gráfico 29: Recursos Materiais existentes são adequados aos alunos com NEE

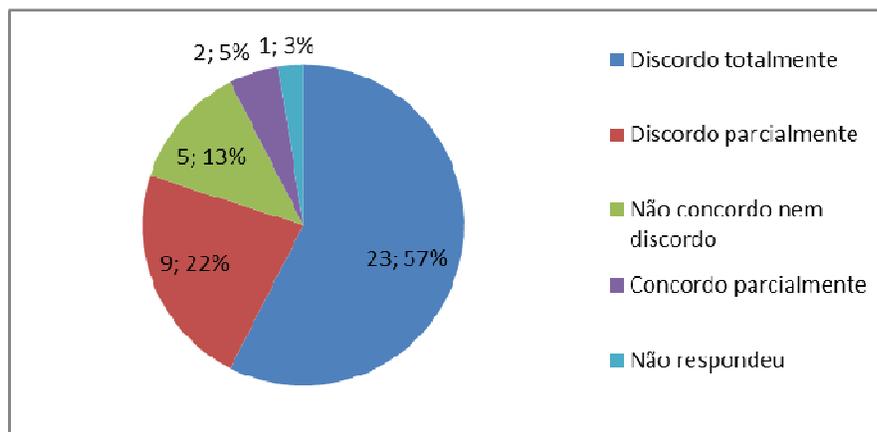


Como se pode verificar pela análise dos resultados da tabela 3.3, dos 40 docentes inquiridos, 13 (32.5%) discordam parcialmente e também 13 (32.5%) concordam parcialmente, 9 (22%) não concordam nem discordam, 3 (8%) concordam totalmente e 2 (5%) discordam totalmente

Tabela 3.4: Os docentes de educação especial adequam-se ao número de alunos com NEE.

Tabela 3.4.	Freq.	%	Média	8
Discordo totalmente	23	57%	Moda	#N/D
Discordo parcialmente	9	22%	Mediana	5
Não concordo nem discordo	5	13%	D.Padrão	8,944272
Concordo parcialmente	2	5%		
Não respondeu	1	3%		

Gráfico 30: Os docentes de educação especial adequam-se ao número de alunos com NEE

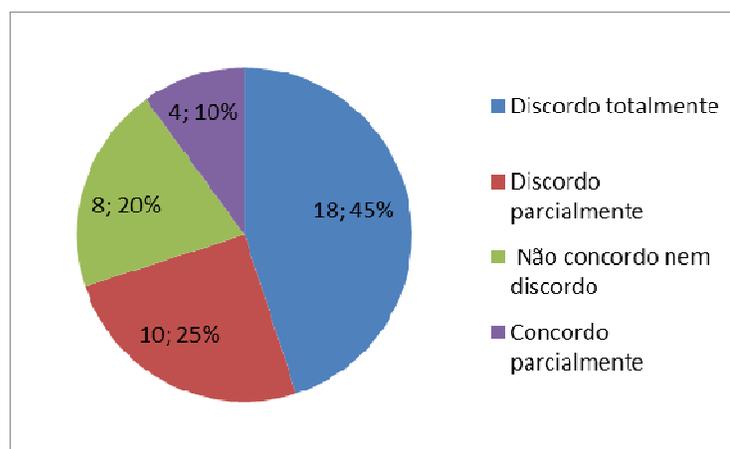


Pelos resultados apresentados na tabela 3.4, aferimos que 23 (57%) dos professores discordam totalmente que os docentes de educação especial adequam-se ao número de alunos com NEE, 9 (22%) discordam parcialmente, 5 (13%) não concordam nem discordam, 2 (5%) concordam parcialmente e apenas 1 (3%) não respondeu.

Tabela 3.5: Os não docentes são suficientes para responder às problemáticas dos alunos.

Tabela 3.5.	freq.	%	Média	10
Discordo totalmente	18	45%	Moda	#N/D
Discordo parcialmente	10	25%	Mediana	9
Não concordo nem discordo	8	20%	D.Padrão	5,887841
Concordo parcialmente	4	10%		

Gráfico 31: Os não docentes são suficientes para responder às problemáticas dos alunos



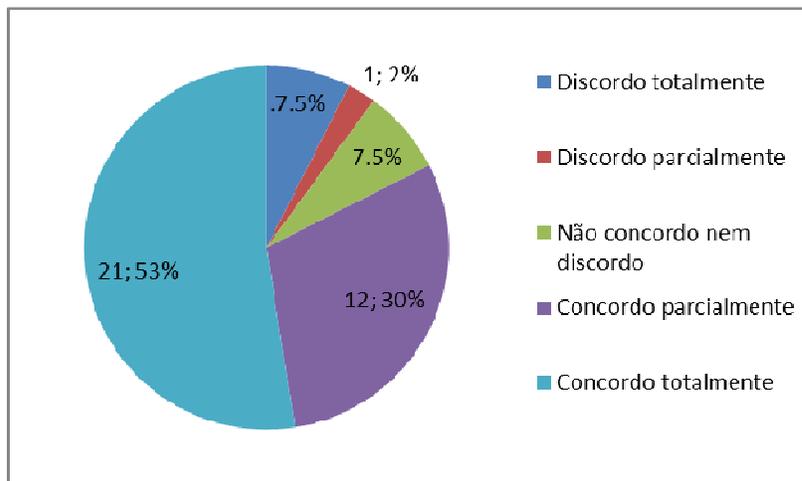
Analisando os resultados da tabela 3.5, constatamos que 18 (45%) dos docentes discordam totalmente que os não docentes são suficientes para responder às problemáticas dos

alunos, 10(25%) discordam parcialmente, 8 (20%) não concordam nem discordam e 4(10%) concordam parcialmente.

Tabela 3.6: A articulação dos elementos que constituem a equipa multidisciplinar, que intervém junto do aluno com NEE é fator facilitador/potenciador do seu sucesso.

Tabela 3.6.	Freq,	%	Média	8
Discordo totalmente	3	7.5%	Moda	3
Discordo parcialmente	1	2%	Mediana	3
Não concordo nem discordo	3	7.5%	D.Padrão	8,42615
Concordo parcialmente	12	30%		
Concordo totalmente	21	53%		

Gráfico 32: Articulação dos elementos que constituem a equipa multidisciplinar

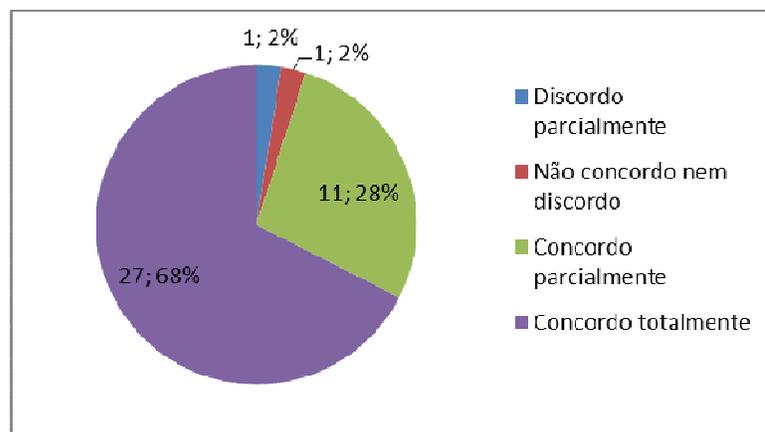


Fazendo agora uma observação da tabela3.6, podemos verificar que 21 (53%) professores concordam totalmente que a articulação dos elementos que constituem a equipa multidisciplinar, que intervém junto do aluno com NEE é uma fator facilitador/potenciador do seu sucesso, 12 (30%) concordam parcialmente, 3 (7.5%) discordam totalmente e também 3 (7.5%) não concordam nem discordam e 1 (2%) discorda parcialmente.

Tabela 3.7: É importante a articulação entre o pré-escolar e o 1º Ciclo como fator facilitador de Inclusão.

Tabela 3.7.	Freq.	%	Média	10
Discordo parcialmente	1	2%	Moda	1
Não concordo nem discordo	1	2%	Mediana	6
Concordo parcialmente	11	28%	D.Padrão	12,27464
Concordo totalmente	27	68%		

Gráfico 33: Articulação entre o Pré-Escolar e o 1º Ciclo



Pelos valores mencionados na tabela 3.7., denotamos que 27 (68%) dos docentes concordam totalmente que é importante a articulação entre o pré-escolar e o 1º Ciclo como fator facilitador de Inclusão, 11 (28%) concordam parcialmente e apenas 1 (2%) não concorda nem discorda.

Identificar os obstáculos sentidos no trabalho com os alunos com NEE.

Identifique os obstáculos sentidos no trabalho com os alunos com NEE.	
CM1	Falta de apoio de professores de educação especial na sala de aula, devido ao número reduzido destes colocados na escola e falta de material adequado para trabalhar com as crianças.
CM2	Poucos recursos humanos e fraca articulação dos elementos que constituem a equipa multidisciplinar
CM3	Não respondeu
CM4	Os professores de educação especial são poucos, algumas infraestruturas não estão adequadas e outras nem existem e os materiais existentes são poucos.
CM5	Falta de recursos humanos (professores de educação especial, assistentes operacionais e técnicos especializados em terapia da fala, psicomotricidade e terapia ocupacional na escola.
CM6	A nível comportamental, quando o aluno tem de ser medicado e não o é, ou o contrário, quando é medicado em excesso.
CM7	Falta de materiais pedagógicos específicos, poucas horas de apoio direto de educação especial, poucas terapias e fraco acompanhamento das famílias.
CM8	Não respondeu
CM9	Não respondeu
CM10	Não respondeu
CM11	Não respondeu
PAC1	Apoio direto insuficiente por parte do professor de educação especial
PAC2	Não respondeu
PAC3	Turma com 2 anos integrados, alunos pouco autónomos e aluno

	com NEE com poucas regras e agressivo.
PAC4	Falta de recursos materiais e recursos humanos
PAC5	Apoiar os alunos com NEE em simultâneo com os restantes alunos da turma.
PAC6	Falta de apoio direto por parte dos docentes de educação especial
PAC7	Turmas numerosas, apoio irregular, falta de tempo para preparar materiais de apoio ou melhorar conhecimentos
PAC8	Falta de tempo para assistir o aluno, pois o grupo tem 25 crianças
PAC9	Não respondeu
T1	Não respondeu
T2	Desconhecimento de algumas estratégias de ação
T3	Ter pouco tempo para estar com os alunos, uma vez que não são autónomos
T4	Falta de recursos humanos e materiais para dar resposta mais efetiva às necessidades dos alunos.
T5	Falta de recursos humanos para o trabalho coadjuvado
PS5	Não respondeu
PS6	Falta de equipamentos
PS7	Não respondeu
PS8	Não respondeu
PS9	Número de alunos na turma com NEE
PS10	Falta de material manipulável
PS11	Número elevado de alunos na turma
PS12	Elevado número de crianças por grupo e muitos obstáculos no espaço escolar (escadas, espaço escolar grande)
PS13	Escassez de apoio direto por parte de docentes de educação especial
PS14	Turmas extensas e heterogéneas
PS15	O número de alunos em cada turma ser um fator que dificulta o trabalho do professor, a atenção individualizada e o sucesso das atividades e das aprendizagens.
PS16	Falta de formação do docente titular de turma/grupo, número elevado de alunos por turma/grupo, pouco apoio dos docentes de educação especial e falta de assistentes operacionais para acompanhar individualmente as crianças com problemáticas mais graves.
PS17	Não respondeu
PS18	O excesso de alunos por turma e o número de docentes de educação especial é insuficiente para dar resposta a todas as necessidades.
PS19	Falta de tempo para trabalhar com os alunos uma vez que as turmas são bastante alargadas.

Tabela: Obstáculos	Freq.	%
Gestão de sala de aula	5	12,5%
Excesso de alunos	9	22,5%
Falta de recursos materiais	6	15%
Falta de recursos humanos	16	40%
Falta de formação	3	7,5%
Infraestruturas	3	7,5%
Características dos alunos com NEE	2	5%
Acompanhamento familiar	1	2,5%
Articulação na equipa	1	2,5%

Analisando os resultados da tabela, constatamos que os obstáculos sentidos pelos professores no trabalho com alunos com NEE são essencialmente identificados em oito categorias: Gestão de sala de aula, número de alunos por turma, falta de recursos, falta de formação, infraestruturas, características dos alunos com NEE, acompanhamento familiar e articulação na equipa.

Identificar os aspetos facilitadores sentidos no trabalho com alunos com NEE.

Identifique os aspetos facilitadores sentidos no trabalho com alunos com NEE.	
CM1	A articulação entre todos os intervenientes no processo educativo dos alunos.
CM2	Infraestruturas adequadas e recursos materiais adequados às características dos alunos.
CM3	Não respondeu
CM4	A família e as assistentes operacionais
CM5	Articulação entre todos os intervenientes no processo educativo dos alunos.
CM6	A motivação e interesse do aluno em adquirir aprendizagens e o apoio dos pais e técnicos no processo de ensino-aprendizagem.
CM7	Boa receptividade da turma, boa capacidade de adaptação dos alunos com NEE, ótima articulação entre os docentes da turma e da sala UAAM
CM8	Não respondeu
CM9	Apoio dos docentes de educação especial
CM10	Não respondeu
CM11	Não respondeu
PAC1	Não respondeu
PAC2	Não respondeu
PAC3	Não respondeu
PAC4	Colaboração com a família e articulação com a professora de educação especial

PAC5	Apoio por parte do professor de educação especial, dos técnicos que acompanham o aluno, assim como a articulação entre todos os elementos.
PAC6	Não respondeu
PAC7	Boa comunicação entre técnicos, de um modo geral e partilha de conhecimentos e estratégias.
PAC8	A equipa que trabalha com o aluno tem uma excelente relação profissional e tem uma linha orientadora comum.
PAC9	Não respondeu
T1	Não respondeu
T2	Diversificação de estratégias
T3	Não respondeu
T4	Troca de experiências, vivências e saberes possibilitados pelo trabalho em equipa Multidisciplinar
T5	Satisfação pessoal nas pequenas conquistas
PS5	Não respondeu
PS6	Turma reduzida
PS7	Não respondeu
PS8	Não respondeu
PS9	Computador e material manipulável
PS10	Não respondeu
PS11	Envolvimento de alguns encarregados de educação
PS12	Não respondeu
PS13	Não respondeu
PS14	Não respondeu
PS15	Facilita o sentido de responsabilidade, autonomia, respeito pelo outro, respeito e conhecimento da existência de problemas, solidariedade e entreajuda.
PS16	Não respondeu
PS17	Não respondeu
PS18	Não respondeu
PS19	O apoio da família

Categorias	Subcategorias
A. Família	A.1- O apoio da família A.2. Envolvimento de alguns encarregados de educação A.3. Colaboração com a família A.4. Apoio dos pais A.5. Família
	B.1. Materiais

B. Recursos	B.1.1 Computador B.1.2. Material manipulável B.1.3. Infraestruturas e recursos materiais adequados às características dos alunos.
	B.2. Humanos B.2.1. Boa comunicação entre técnicos B.2.2. Apoio por parte do professor de educação especial B.2.3. Apoio por parte dos técnicos
	B.2.4. Assistentes Operacionais
C. Partilha de conhecimentos e estratégias	C.1. Diversificação de estratégias C.2. Partilha de conhecimentos e estratégias
D. Trabalho de equipa/ Articulação	D.1. Troca de experiências, vivências e saberes possibilitados pelo trabalho em equipa multidisciplinar. D.2. A equipa que trabalha com o aluno tem uma excelente relação profissional e tem uma linha orientadora comum. D.3. Articulação entre todos os intervenientes no processo educativo do aluno. D.4. Ótima articulação entre os docentes de turma e da sala UAAM D.5. Articulação com o professor de educação especial.
E. Adaptação dos Alunos	E.1. Alunos com NEE E.1.1. Boa capacidade de adaptação dos alunos com NEE. E.2. Alunos sem NEE E.2.1. Boa recetividade da turma E.2.2. Motivação e interesse do aluno em adquirir aprendizagens

Aspetos facilitadores sentidos no trabalho com alunos com NEE

Tabela : Aspectos facilitadores	Freq.	%
Família	5	12,5%
Recursos materiais	3	7,5%
Recursos Humanos	4	10%
Partilha de Conhecimentos e estratégias	2	5%
Trabalho de equipa/ articulação	5	12,5%
Adaptação dos alunos com NEE	1	2,5%
Adaptação dos alunos sem NEE	2	5%

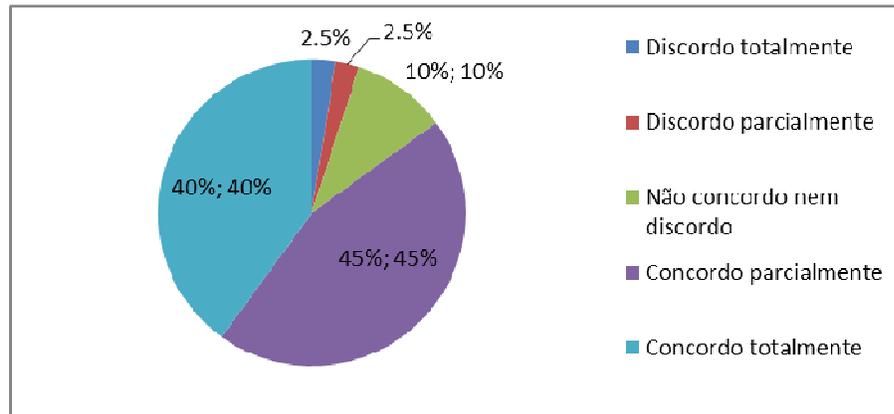
Quando se solicita aos docentes que enumerem aspetos positivos relativamente ao trabalho com alunos com NEE, as categorias mais frequentes que lhes ocorre são: Família, Recursos Humanos e Materiais, partilha de conhecimentos e estratégias, trabalho de equipa/articulação e adaptação dos alunos.

Conhecer a opinião dos docentes face à formação inicial e contínua em NEE.

Tabela 4.1: A existência de unidades curriculares sobre NEE na formação inicial favorece o processo de Inclusão.

Tabela 4.1.	Freq.	%	Média	8
Discordo totalmente	1	2,50%	Moda	1
Discordo parcialmente	1	2,50%	Mediana	4
Não concordo nem discordo	4	10%	D.Padrão	8,336666
Concordo parcialmente	18	45%		
Concordo totalmente	16	40%		

Gráfico 34: A existência de unidades curriculares sobre NEE na formação inicial favorece o processo de Inclusão

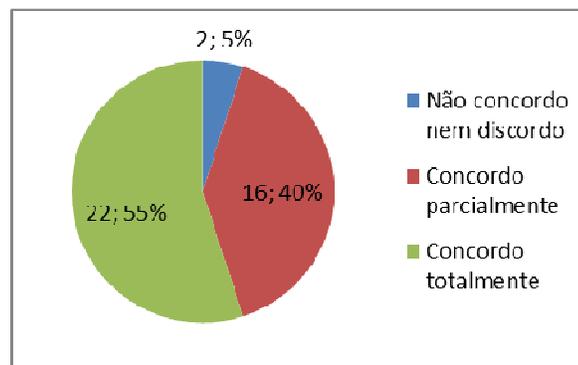


Analisando os resultados da tabela 4.1., constatamos que dos 40 professores inquiridos, 18 (45%) concordam parcialmente que a existência de unidades curriculares sobre NEE na formação inicial favorece o processo de Inclusão, 16 (40%) concordam totalmente, 4 (10%) não concordam nem discordam, 1 (2.5%) discorda totalmente e também 1 (2.5%) discorda parcialmente.

Tabela 4.2: A Formação contínua dos docentes em áreas de educação especial é fundamental para potenciar uma intervenção educativa adequada a crianças/jovens com NEE.

Tabela 4.2.	Freq.	%	Média	13,33333
Não concordo nem discordo	2	5%	Moda	#N/D
Concordo parcialmente	16	40%	Mediana	16
Concordo totalmente	22	55%	D.Padrão	10,2632

Gráfico 35: A formação contínua dos docentes em áreas de educação especial é fundamental para a intervenção educativa adequada a alunos com NEE



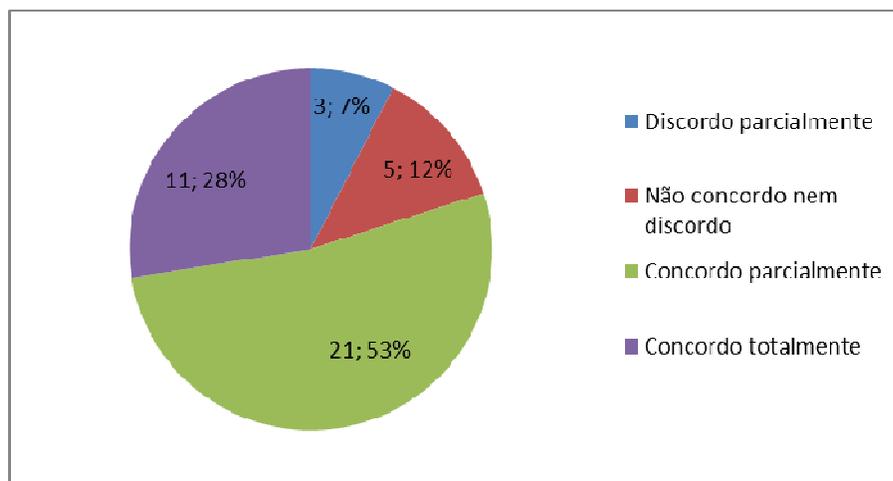
Como se pode verificar na tabela 4.2., 22 (55%) professores concordam totalmente que a formação contínua dos docentes em educação especial é fundamental para potenciar

uma intervenção educativa adequada a crianças/jovens com NEE, 16 (40%) professores concordam parcialmente e 2 (5%) professores não concordam nem discordam.

Tabela 4.3: A formação dinamizada pela equipa de educação especial é um fator importante para o desenvolvimento do conceito de Inclusão por parte da comunidade escolar.

Tabela 4.3.	Freq.	%	Média	10
Discordo parcialmente	3	7%	Moda	#N/D
Não concordo nem discordo	5	12%	Mediana	8
Concordo parcialmente	21	53%	D.Padrão	8,082904
Concordo totalmente	11	28%		

Gráfico 36: A formação dinamizada pela equipa de educação especial é um fator importante para o conceito de Inclusão por parte da comunidade escolar

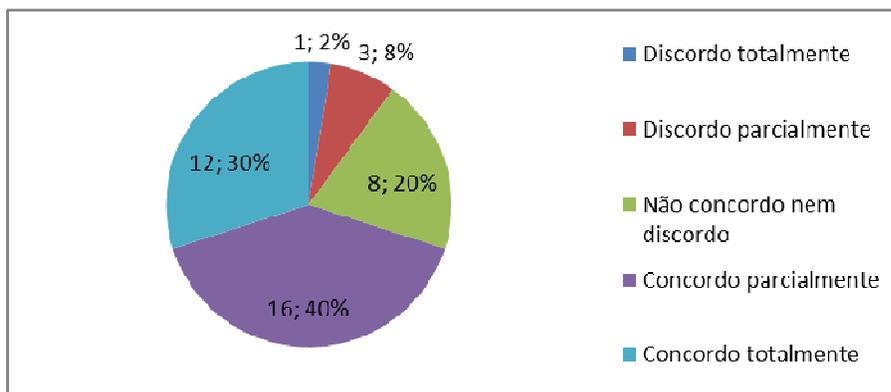


Como se pode constatar na tabela 4.3, 21 (53%) docentes concordam parcialmente que a formação dinamizada pela equipa de educação especial é um fator importante para o desenvolvimento do conceito de Inclusão por parte da comunidade escolar, 11 (28%) concordam totalmente, 5 (12%) não concordam nem discordam e 3 (7%) discordam parcialmente.

Tabela 4.4: A formação dinamizada pela equipa de docentes de educação especial no agrupamento revela-se como fator de sensibilização para o conceito de Inclusão.

Tabela 4.4	Freq.	%	Média	8
Discordo totalmente	1	2,00%	Moda	#N/D
Discordo parcialmente	3	8,00%	Mediana	8
Não concordo nem discordo	8	20%	D.Padrão	6,204837
Concordo parcialmente	16	40%		
Concordo totalmente	12	30%		

Gráfico 37: A formação dinamizada pela equipa de docentes de educação especial revela-se um fator de sensibilização para o conceito de Inclusão.



Pela análise da tabela 4.4 podemos observar que 16 (40%) professores concordam parcialmente que a formação dinamizada pela equipa de docentes de educação especial no agrupamento revela-se como fator de sensibilização para o conceito de Inclusão, 12 (30%) concordam totalmente, 8 (20%) não concordam nem discordam, 3 (8%) discordam parcialmente e 1 (2%) discorda totalmente.

Conhecer a opinião dos docentes sobre o conceito de Inclusão.

5.1. A Inclusão é a inserção de crianças com NEE numa escola/jardim-de-infância regular em que existe uma sala própria para trabalhar com os mesmos.

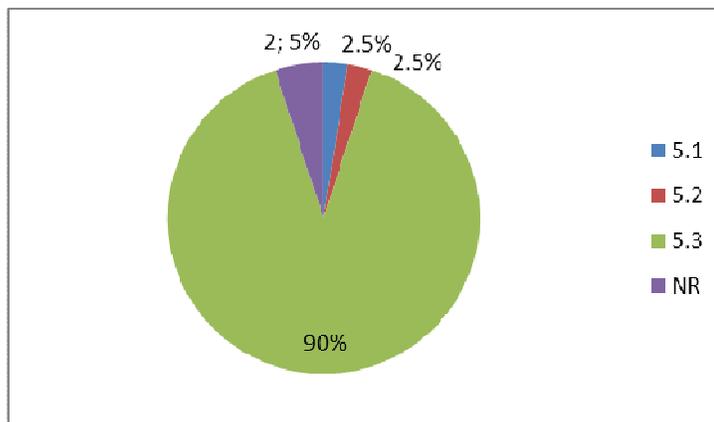
5.2. A Inclusão é a inserção de crianças com NEE numa escola/ jardim-de-infância regular, frequentando todas as atividades como as outras crianças.

5.3. A Inclusão de crianças com NEE numa escola/jardim-de-infância, que oferece todas as condições necessárias para os mesmos, adaptando os seus currículos e os seus planos a cada problema específico e respeitando todas as diferenças.

Tabela 5: Conhecer a opinião dos docentes sobre o conceito de Inclusão

Tabela 5	Freq.	%	Média	10
5.1	1	2,50%	Moda	#N/D
5.2	1	2,50%	Mediana	1,5
5.3	36	90%	D.Padrão	17,33974
NR	2	5%		

Gráfico 38: Opinião dos docentes sobre o conceito de Inclusão



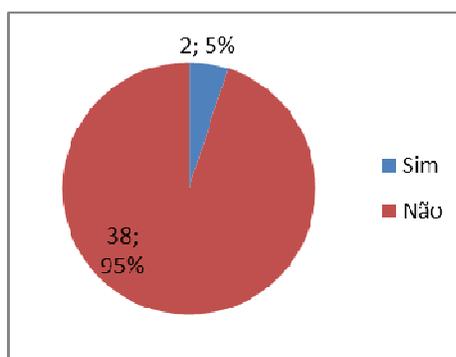
Pela análise do gráfico consideramos que existe um grande número de docentes 36 (90%), a assinalar a opção 5.3, que a nosso ver é aquela que define melhor o termo Inclusão, o que é bom sinal, pois demonstra que todos sabem qual o verdadeiro significado da **Inclusão**.

Conhecer a opinião dos docentes sobre o Modelo de Educação Inclusiva.

Tabela 6.1: O professor é o único responsável pelo processo de ensino e aprendizagem.

Tabela 6.1	Freq.	%	Média	20
Sim	2	5%	Moda	#N/D
Não	38	95%	Mediana	20
			D.Padrão	25,45584

Gráfico 39: O professor é o único responsável pelo processo de ensino e aprendizagem

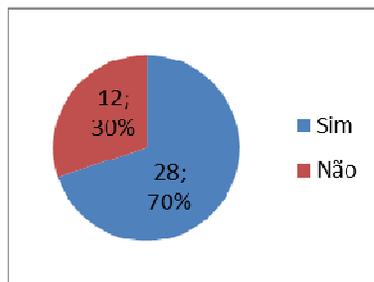


Verificamos com base nos resultados da tabela 6.1, que a maioria dos docentes 38 (95%) indica que o professor não é o único responsável pelo processo de ensino e aprendizagem.

Tabela 6.2.: Os alunos e o professor desenvolvem o seu trabalho de forma cooperada.

Tabela 6.2.	Freq.	%	Média	20
Sim	28	70%	Moda	# N/D
Não	12	30%	Mediana	20
			D.Padrão	11,31371

Gráfico 40: Os alunos e o professor desenvolvem o seu trabalho de forma cooperada

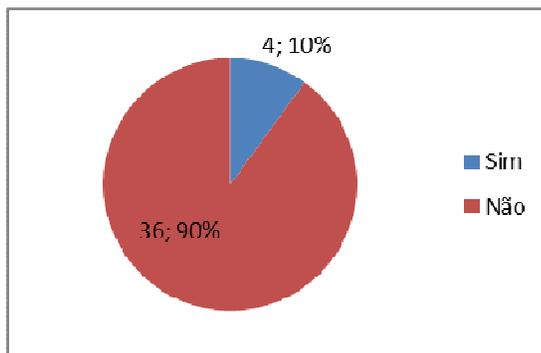


Pela leitura da tabela 6.2, dos 40 professores inquiridos, constatamos que 28 (70%) afirmam que os alunos e o professor desenvolvem o seu trabalho de forma cooperada.

Tabela 6.3.: Alguns alunos estão dentro da sala de aula

Tabela 6.3	Freq.	%	Média	20
Sim	4	10%	Moda	# N/D
Não	36	90%	Mediana	20
			D.Padrão	22,62742

Gráfico 41: Alguns alunos estão em contexto de sala de aula

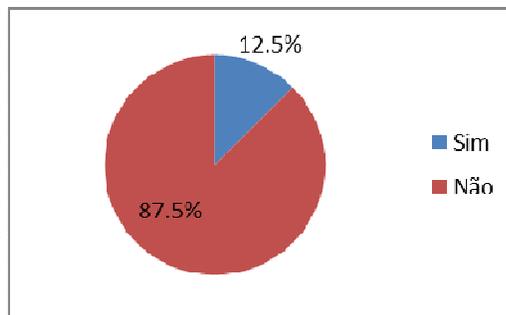


Visualizando os resultados da tabela 6.3, podemos constatar que 36 (90%) professores não consideram que alguns alunos estão dentro da sala de aula.

Tabela 6.4: Os alunos são agrupados por níveis de competência.

Tabela 6.4	Freq.	%	Média	20
Sim	5	12,50%	Moda	# N/D
Não	35	87,50%	Mediana	20
			D.Padrão	21,2132

Gráfico 42: Os alunos são agrupados por níveis de competência.

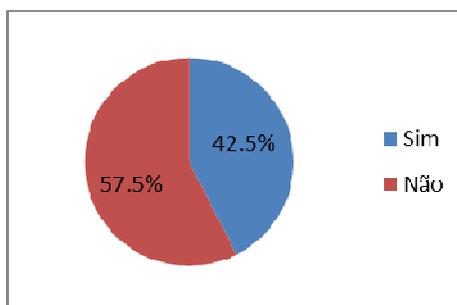


Analisando os resultados da tabela 6.4., constatamos que quando se inquirir os docentes sobre se os alunos são agrupados por níveis de competência, 35 (87.5%) não concordam e 5 (12.5%) estão de acordo com a afirmação.

Tabela 6.5: Todos os alunos com NEE (tipo 1 – apoio direto) estão na sala de aula.

Tabela 6.5	Freq.	%	Moda	20
Sim	17	42,5%	Moda	#N/D
Não	23	57,50%	Mediana	20
			D.Padrão	4,242641

Gráfico 43: Todos os alunos estão na sala de aula.

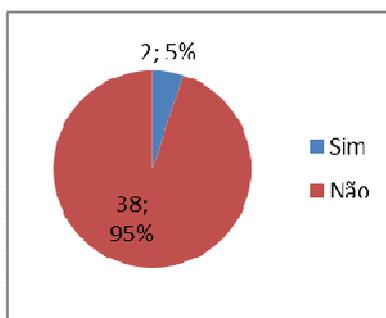


A análise das respostas à questão da tabela 6.5, revela que 23 (57.5%) dos docentes consideram que todos os alunos não estão na sala de aula.

Tabela 6.6: O apoio de educação especial é providenciado sobretudo fora da sala de aula.

Tabela 6.6	Freq.	%	Média	20
Sim	2	5%	Moda	# N/D
Não	38	95%	Mediana	20
			D.Padrão	25,45584

Gráfico 44: O apoio de educação especial é providenciado sobretudo fora da sala de aula.

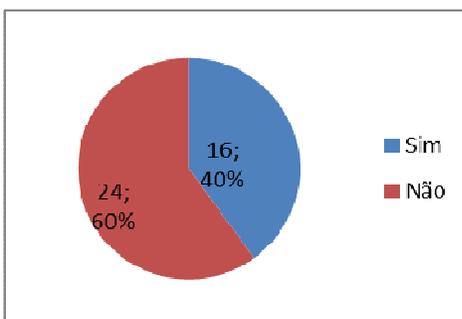


Pelos resultados apresentados na tabela 6.6., verificamos que 38 (95%) dos docentes refere que o apoio de educação especial não é providenciado sobretudo fora da sala de aula.

Tabela 6.7: Os grupos de alunos são constituídos de forma heterogénea, ou seja, crianças que têm dificuldades na aprendizagem e/ ou crianças com NEE

Tabela 6.7.	Freq.	%	Média	20
Sim	16	40%	Moda	# N/D
Não	24	60%	Mediana	20
			D.Padrão	5,656854

Gráfico 45: Os grupos de alunos são constituídos de forma heterogénea.

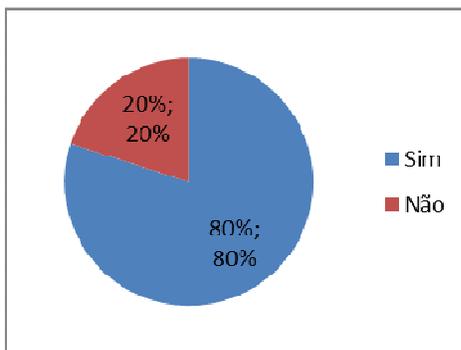


Pelos valores mencionados na tabela 6.7., denotamos que 16 (40%) professores considera que os grupos de alunos são constituídos de forma heterogénea.

Tabela 6.8.: O processo de ensino considera os diferentes tipos de competências, capacidades e ritmos dos alunos.

Tabela 6.8	Freq.	%	Média	20
Sim	32	80%	Moda	# N/D
Não	8	20%	Mediana	20
			D.Padrão	16,97056

Gráfico 46: O processo de ensino considera os diferentes tipos de competências, capacidades e ritmos dos alunos.

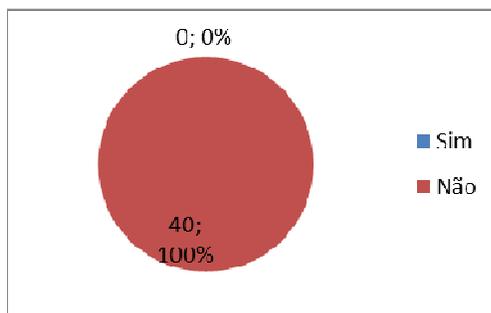


Como se pode verificar pela análise da tabela 6.8, para a maioria dos docentes 32 (80%), o processo de ensino considera os diferentes tipos de competências, capacidades e ritmos dos alunos.

Tabela 6.9: O professor é responsável Educativo dos alunos sem deficiência e a equipa de educação especial é responsável pelos alunos com NEE.

Tabela 6.9	Freq.	%	Média	20
Sim	0	0%	Moda	#N/D
Não	40	100%	Mediana	20
			D.Padrão	28,28427

Gráfico 47: O professor é responsável Educativo dos alunos sem deficiência e a equipa de educação especial é responsável pelos alunos com NEE

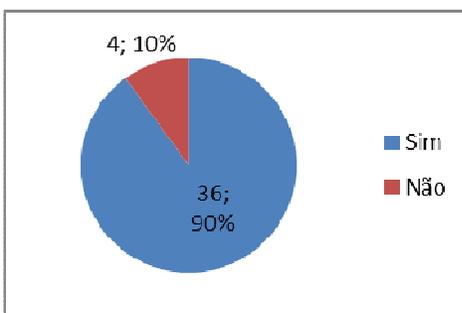


Os dados expostos na tabela 6.9 apresentam-nos que a totalidade dos docentes 40 (100%) não considera que o professor é responsável educativo dos alunos sem deficiência e a equipa de educação especial é responsável pelos alunos com NEE.

Tabela 6.10: As atividades são planeadas de forma a permitir a participação de todos os alunos ainda que a diferentes níveis.

Tabela 6.10	Freq.	%	Média	20
Sim	36	90%	Moda	# N/D
Não	4	10%	Mediana	20
			D.Padrão	22,62742

Gráfico 48: As atividades são planeadas de forma a permitir a participação de todos os alunos

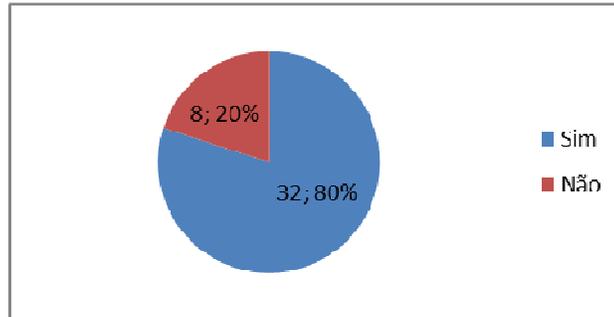


Como podemos verificar na tabela 6.10, denotamos que 36 (90%) docentes consideram que as atividades são planeadas de forma a permitir a participação de todos os alunos ainda que a diferentes níveis.

Tabela 6.11: O professor titular de turma, o professor de educação especial e outros técnicos partilham a responsabilidade da educação de todos os alunos

Tabela 6.11	Freq.	%	Média	20
Sim	32	80%	Moda	# N/D
Não	8	20%	Mediana	20
			D.Padrão	16,97056

Gráfico 49: O professor titular de turma, o professor de educação especial e outros técnicos partilham a responsabilidade da educação de todos os alunos

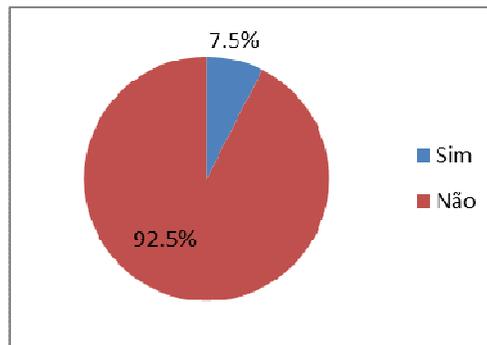


Pelos resultados apresentados na tabela 6.11., verificamos que 32 (80%) professores consideram que o professor titular de turma, o professor de educação especial e outros técnicos partilham a responsabilidade da educação de todos os alunos.

Tabela 6.12: Os alunos aprendem com o professor e o professor resolve os problemas.

Tabela 6.12	Freq.	%	Média	20
Sim	3	7.5%	Moda	# N/D
Não	37	92.5%	Mediana	20
			D.Padrão	24,04163

Gráfico 50: Os alunos aprendem com o professor e o professor resolve os problemas.



Fazendo agora uma observação da tabela 6.12, podemos verificar que a maioria dos professores 37 (92.5%) não consideram que os alunos aprendem com o professor e o professor resolve os problemas.

Resultados de natureza inferencial

A análise estatística foi efetuada com recurso a estatísticas descritivas (frequências absolutas e relativas) e estatística inferencial para testar as hipóteses descritas. Utilizou-se os testes de Pearson. O coeficiente de Correlação Linear de Pearson (r) é uma medida que varia de -1 a $+1$.

O coeficiente fornece informação do tipo de associação das variáveis através do sinal:

- Se r for positivo, existe uma relação direta entre as variáveis (valores altos de uma variável correspondem a valores altos de outra variável);
- Se r for negativo, existe uma relação inversa entre as variáveis (valores altos de uma variável correspondem a valores baixos de outra variável);
- Se r for nulo ou aproximadamente nulo, significa que não existe correlação linear.

O nível de significância de referência para aceitar ou rejeitar a hipótese nula foi fixado em 0,01

Nos resultados aparece uma tabela com 3 linhas em cada célula: o coeficiente de correlação, o resultado do teste de significância desse coeficiente e o número de observações utilizadas no cálculo do coeficiente.

As hipóteses do teste do Coeficiente de Correlação de Pearson são:

- Hipótese Nula (H0): $P = 0$ (não existe correlação entre as variáveis)
- Hipótese Alternativa (H1): $P \neq 0$ (existe correlação significativa)

		Correlations							
		P.1.1	P.1.2.	P.1.3.	P.1.4.	P.1.5	P.1.6	P.1.7	P.1.8
P1.1	Pearson Correlation	1	,586**	,486**	,356 ⁺	,224	-,146	,580**	-,268
	Sig. (2-tailed)		,000	,001	,024	,165	,369	,000	,095
	N	40	40	40	40	40	40	40	40
P.1.2.	Pearson Correlation	,586**	1	,365 ⁺	,326 ⁺	,129	-,077	,433**	-,246
	Sig. (2-tailed)	,000		,021	,040	,428	,636	,005	,126
	N	40	40	40	40	40	40	40	40
P.1.3.	Pearson Correlation	,486**	,365 ⁺	1	,158	,177	-,259	,326 ⁺	-,230
	Sig. (2-tailed)	,001	,021		,331	,275	,106	,040	,153
	N	40	40	40	40	40	40	40	40
P.1.4.	Pearson Correlation	,356 ⁺	,326 ⁺	,158	1	,294	,131	,373 ⁺	-,066
	Sig. (2-tailed)	,024	,040	,331		,065	,420	,018	,686
	N	40	40	40	40	40	40	40	40
P.1.5	Pearson Correlation	,224	,129	,177	,294	1	-,243	,100	-,316 ⁺
	Sig. (2-tailed)	,165	,428	,275	,065		,131	,539	,047
	N	40	40	40	40	40	40	40	40
P.1.6	Pearson Correlation	-,146	-,077	-,259	,131	-,243	1	-,173	,718**

	Sig. (2-tailed)	,369	,636	,106	,420	,131		,286	,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40
P.1.7	Pearson Correlation	,580**	,433**	,326*	,373*	,100	-,173	1	-,442**
	Sig. (2-tailed)	,000	,005	,040	,018	,539	,286		,004
	N	40	40	40	40	40	40	40	40
P.1.8	Pearson Correlation	-,268	-,246	-,230	-,066	-,316*	,718**	-,442**	1
	Sig. (2-tailed)	,095	,126	,153	,686	,047	,000	,004	
	N	40	40	40	40	40	40	40	40

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Ao analisarmos os dados obtidos, foram identificadas **associações estatisticamente negativas** entre:

- Pergunta 1.1 com 1.6., 1.8
- Pergunta 1.2 com 1.6, 1.8
- Pergunta 1.3. com 1.6,1.8
- Pergunta 1.4 com 1.8
- Pergunta 1.5. com 1.6, 1.8
- Pergunta 1.6. com 1.1, 1.2, 1.3,1.5, 1.7
- Pergunta 1.7 com 1.6, 1.8
- Pergunta 1.8 com 1.1,1.2, 1.3, 1.4, 1.5,1.7

Nas restantes perguntas verificou-se uma **associação positiva e significativa**, tais como:

- Pergunta 1.1 com 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.7
- Pergunta 1.2 com 1.1, 1.3, 1.4, 1.5, 1.7
- Pergunta 1.3 com 1.1, 1.2, 1.4, 1.5, 1.7
- Pergunta 1.4 com 1.1, 1.2, 1.3, 1.5, 1.6, 1.7
- Pergunta 1.5 com 1.1, 1.2,1.3, 1.4, 1.7
- Pergunta 1.6 com 1.4, 1.8
- Pergunta 1.7 com 1.1, 1.2, 1.3, 1.4 , 1.5
- Pergunta 1.8 com 1.6

Correlations

	P.2.1	P.2.2	P.2.3	P.2.4.	P.2.5	P.2.6	P.2.7
P.2.1 Pearson Correlation	1	,353*	,264	-,111	,045	,136	,166
Sig. (2-tailed)		,026	,100	,494	,781	,404	,305
N	40	40	40	40	40	40	40
P.2.2 Pearson Correlation	,353*	1	,391*	-,068	-,079	,160	,589**
Sig. (2-tailed)	,026		,013	,677	,627	,323	,000
N	40	40	40	40	40	40	40

As Expetativas dos Docentes Face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Turmas do Ensino Regular

P.2.3	Pearson Correlation	,264	,391*	1	-,072	-,128	,363*	,304
	Sig. (2-tailed)	,100	,013		,658	,433	,022	,056
	N	40	40	40	40	40	40	40
P.2.4.	Pearson Correlation	-,111	-,068	-,072	1	,508**	-,114	-,342*
	Sig. (2-tailed)	,494	,677	,658		,001	,482	,031
	N	40	40	40	40	40	40	40
P.2.5	Pearson Correlation	,045	-,079	-,128	,508**	1	-,369*	-,011
	Sig. (2-tailed)	,781	,627	,433	,001		,019	,946
	N	40	40	40	40	40	40	40
P.2.6	Pearson Correlation	,136	,160	,363*	-,114	-,369*	1	,079
	Sig. (2-tailed)	,404	,323	,022	,482	,019		,627
	N	40	40	40	40	40	40	40
P.2.7	Pearson Correlation	,166	,589**	,304	-,342*	-,011	,079	1
	Sig. (2-tailed)	,305	,000	,056	,031	,946	,627	
	N	40	40	40	40	40	40	40

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Ao analisarmos a tabela, podemos verificar que existem **associações negativas** entre:

- Pergunta 2.1 com a pergunta 2.4
- Pergunta 2.2 com 2.4, 2.5
- Pergunta 2.3 com 2.4, 2.5
- Pergunta 2.4 com 2.1, 2.2, 2.3, 2.6, 2.7
- Pergunta 2.5 com 2.2, 2.3, 2.6, 2.7
- Pergunta 2.6. com 2.4, 2.5
- Pergunta 2.7 com 2.4 e 2.5

Nas outras questões, foram identificadas **associações positivas significativas** entre:

- Pergunta 2.1 com 2.2, 2.3, 2.5, 2.6, 2.7
- Pergunta 2.2 com 2.1, 2.3, 2.6, 2.7
- Pergunta 2.3 com 2.1, 2.2, 2.6, 2.7
- Pergunta 2.4. com 2.5
- Pergunta 2.5 com 2.1, 2.4
- Pergunta 2.6 com 2.1, 2.2, 2.3, 2.7
- Pergunta 2.7 com 2.1, 2.2, 2.3, 2.6

Correlations

	P.3.1	P.3.2	P.3.3	P.3.4	P.3.5	P.3.6	P.3.7
P.3.1 Pearson Correlation	1	,341*	,301	,130	-,034	,264	,126
Sig. (2-tailed)		,031	,059	,425	,833	,100	,439
N	40	40	40	40	40	40	40

P.3.2	Pearson Correlation	,341*	1	,797**	,318*	,353*	,077	,148
	Sig. (2-tailed)	,031		,000	,045	,025	,638	,362
	N	40	40	40	40	40	40	40
P.3.3	Pearson Correlation	,301	,797**	1	,394*	,390*	,134	,169
	Sig. (2-tailed)	,059	,000		,012	,013	,410	,298
	N	40	40	40	40	40	40	40
P.3.4	Pearson Correlation	,130	,318*	,394*	1	,195	,153	-,205
	Sig. (2-tailed)	,425	,045	,012		,227	,347	,205
	N	40	40	40	40	40	40	40
P.3.5	Pearson Correlation	-,034	,353*	,390*	,195	1	-,203	-,029
	Sig. (2-tailed)	,833	,025	,013	,227		,208	,857
	N	40	40	40	40	40	40	40
P.3.6	Pearson Correlation	,264	,077	,134	,153	-,203	1	-,039
	Sig. (2-tailed)	,100	,638	,410	,347	,208		,811
	N	40	40	40	40	40	40	40
P.3.7	Pearson Correlation	,126	,148	,169	-,205	-,029	-,039	1
	Sig. (2-tailed)	,439	,362	,298	,205	,857	,811	
	N	40	40	40	40	40	40	40

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Na tabela constatamos que foram identificadas **associações estatisticamente negativas** entre:

- Pergunta 3.1 com 3.5
- Pergunta 3.4 com 3.7.
- Pergunta 3.5 com 3.1, 3.6, 3.7
- Pergunta 3.6 com 3.5, 3.7
- Pergunta 3.7 com 3.4, 3.5, 3.6

Observaram-se **associações positivas significativas** nas perguntas:

- Pergunta 3.1 com 3.2, 3.3, 3.4, 3.6, 3.7
- Pergunta 3.2 com 3.1, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7
- Pergunta 3.3 com 3.1, 3.2, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7
- Pergunta 3.4 com 3.1, 3.2, 3.3, 3.5, 3.6
- Pergunta 3.5 com 3.2, 3.3, 3.4
- Pergunta 3.6 com 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.6
- Pergunta 3.7 com 3.1, 3.2, 3.3

		Correlations			
		P.4.1	P.4.2	P.4.3	P.4.4
P.4.1	Pearson Correlation	1	,498**	,335*	,527**
	Sig. (2-tailed)		,001	,034	,000
	N	40	40	40	40
P.4.2	Pearson Correlation	,498**	1	,303	,231
	Sig. (2-tailed)	,001		,057	,151
	N	40	40	40	40
P.4.3	Pearson Correlation	,335*	,303	1	,744**
	Sig. (2-tailed)	,034	,057		,000
	N	40	40	40	40
P.4.4	Pearson Correlation	,527**	,231	,744**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,151	,000	
	N	40	40	40	40

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Na tabela podemos visualizar que não existem associações negativas, por isso todas elas são associações positivas significativas entre as quais:

Pergunta 4.1 com 4.2, 4.3, 4.4

Pergunta 4.2 com 4.1, 4.3, 4.4

Pergunta 4.3 com 4.1, 4.2, 4.4

Pergunta 4.4 com 4.1, 4.2, 4.3

Correlations

	P.6.1	P.6.2	P.6.3	P.6.4	P.6.5	P.6.6	P.6.7	P.6.8	P.6.9	P.6.10	P.6.11	P.6.12
P.6.1 Pearson Correlation	1	,150	,306	-,087	,267	-,053	,047	-,172 ^a		,076	,115	,370 [*]
Sig. (2-tailed)		,355	,055	,595	,096	,747	,774	,288		,639	,481	,019
N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
P.6.2 Pearson Correlation	,150	1	,036	,082	,452 ^{**}	-,350 [*]	,312	,082 ^a		,145	,082	-,021
Sig. (2-tailed)	,355		,824	,613	,003	,027	,050	,616		,370	,616	,899
N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
P.6.3 Pearson Correlation	,306	,036	1	-,126	,051	-,076	,238	-,250 ^a		,111	-,042	,221
Sig. (2-tailed)	,055	,824		,439	,757	,639	,139	,120		,495	,799	,170
N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
P.6.4 Pearson Correlation	-,087	,082	-,126	1	,134	,260	,154	,189 ^a		,126	,189	-,108
Sig. (2-tailed)	,595	,613	,439		,410	,105	,342	,243		,439	,243	,509
N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
P.6.5 Pearson Correlation	,267	,452 ^{**}	,051	,134	1	,035	,330 [*]	,177 ^a		-,051	,051	-,053
Sig. (2-tailed)	,096	,003	,757	,410		,831	,037	,275		,757	,757	,746
N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
P.6.6 Pearson Correlation	-,053	-,350 [*]	-,076	,260	,035	1	,047	,115 ^a		,076	-,172	-,065
Sig. (2-tailed)	,747	,027	,639	,105	,831		,774	,481		,639	,288	,689
N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
P.6.7 Pearson Correlation	,047	,312	,238	,154	,330 [*]	,047	1	,026 ^a		,102	-,102	-,039
Sig. (2-tailed)	,774	,050	,139	,342	,037	,774		,876		,531	,531	,812

As Expetativas dos Docentes Face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Turmas do Ensino Regular

N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
P.6.8	Pearson Correlation	-,172	,082	-,250	,189	,177	,115	,026	1 ^a	,458**	-,094	-,332*
	Sig. (2-tailed)	,288	,616	,120	,243	,275	,481	,876	.	,003	,565	,036
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
P.6.9	Pearson Correlation	^a	^a	^a	^a	^{a}	^{a}	^{a}	^{a}	^{a}	^{a}	^{a}
	Sig. (2-tailed)	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
P.6.10	Pearson Correlation	,076	,145	,111	,126	-,051	,076	,102	,458** ^a	1	,042	,095
	Sig. (2-tailed)	,639	,370	,495	,439	,757	,639	,531	,003	.	,799	,560
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
P.6.11	Pearson Correlation	,115	,082	-,042	,189	,051	-,172	-,102	-,094 ^a	,042	1	,142
	Sig. (2-tailed)	,481	,616	,799	,243	,757	,288	,531	,565	,799	.	,381
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
P.6.12	Pearson Correlation	,370*	-,021	,221	-,108	-,053	-,065	-,039	-,332* ^a	,095	,142	1
	Sig. (2-tailed)	,019	,899	,170	,509	,746	,689	,812	,036	,560	,381	.
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40

a. Cannot be computed because at least one of the variables is constant.

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Na tabela verificamos que foram identificadas **associações estatisticamente negativas** entre:

Pergunta 6.1 com 6.4, 6.6, 6.8

Pergunta 6.2 com 6.6, 6.12

Pergunta 6.3 com 6.4, 6.6,6.8, 6.11

Pergunta 6.4 com 6.1, 6.3, 6.12

Pergunta 6.5 com 6.10, 6.12

Pergunta 6.6 com 6.1, 6.2, 6.3, 6.11, 6.12

Pergunta 6.7 com 6.11, 6.12

Pergunta 6.8 com 6.1, 6.3, 6.11, 6.12

Pergunta 6.9 não tem

Pergunta 6.10 com 6.5

Pergunta 6.11 com 6.3, 6.6, 6.7, 6.8

Pergunta 6.12 com 6.2, 6.4, 6.5, 6.6, 6.7, 6.8

Nas restantes podemos constatar **associações positivas significativas** entre:

Pergunta 6.1 com 6.2, 6.3, 6.5, 6.7, 6.10, 6.11, 6.12

Pergunta 6.2 com 6.1, 6.3, 6.4, 6.5, 6.7, 6.8, 6.10, 6.11

Pergunta 6.3 com 6.1, 6.2, 6.5, 6.7, 6.10, 6.12

Pergunta 6.4 com 6.2, 6.5, 6.6, 6.7, 6.8, 6.10, 6.11

Pergunta 6.5 com 6.1, 6.2, 6.3, 6.4, 6.6, 6.7, 6.8, 6.11

Pergunta 6.6 com 6.4, 6.5, 6.7, 6.8, 6.10

Pergunta 6.7 com 6.1, 6.2, 6.3, 6.4, 6.5, 6.6, 6.8, 6.10

Pergunta 6.8 com 6.2, 6.4, 6.5, 6.6, 6.7, 6.10

Pergunta 6.9 não tem

Pergunta 6.10 com 6.1, 6.2, 6.3, 6.4, 6.6, 6.7, 6.8, 6.11, 6.12

Pergunta 6.11 com 6.1, 6.2, 6.4, 6.5, 6.10, 6.12

Pergunta 6.12 com 6.1, 6.3, 6.10, 6.11

Capítulo III – Análise e Discussão dos Resultados

Este capítulo é destinado à análise e discussão dos resultados apresentados anteriormente.

A discussão de resultados e dos dados recolhidos são um conjunto essencial e indispensável de ferramentas que nos vão permitir organizar, interpretar e sumariar dados sem procedimentos estatísticos, contudo apoiados já na reflexão dos dados recolhidos estatisticamente. A discussão destes resultados/dados serão o primeiro passo do processo de análise. Perante os dados obtidos podemos constatar ou detetar resultados que conduzem a uma investigação. Existem sempre, naturalmente, várias expectativas ou hipóteses em relação a esses mesmos resultados. Através da sua análise ficamos com a ideia/noção, de como essas expectativas se confirmam ou não.

Passamos agora a descrever a análise dos resultados, referente à primeira dimensão: **Caracterizar as expectativas dos docentes do ensino regular face à Inclusão de alunos com NEE,**

Na questão abordada no gráfico 12, verificamos que 28 dos professores inquiridos (70%) concordam parcialmente com a integração dos alunos com NEE na escola do ensino regular. (4 educadoras de infância, 23 professores do 1º ciclo, 1 professor de educação especial).

No gráfico 13, constatamos que 24 professores (60%) concordam parcialmente (3 educadoras de infância, 20 professores do 1º ciclo, 1 professor de educação especial) que a Inclusão é positiva para essas crianças e jovens. Apesar de ainda no nosso agrupamento, existirem professores que não se sentem com capacidade de trabalhar com estes alunos dentro da sala de aula. Salienta-se ainda que, os educadores têm vindo a descobrir que, na maior parte dos casos, o facto de os alunos com NEE estarem colocados em meios educativos inclusivos lhes proporciona a oportunidade de interagir com outros indivíduos, o que resulta numa melhor preparação para a vida em sociedade.

No gráfico 14, podemos observar que 22 docentes (55%) concordam parcialmente e (4 educadoras de infância, 17 professores do 1º ciclo, 1 professor de educação especial) que a Inclusão é positiva para os alunos do ensino regular, uma vez que os alunos sem necessidades educativas especiais têm a oportunidade de tomar contacto com a "diferença" e de perceber a complexidade e a diversidade das características humanas, compreendendo que a partilha de aspetos comuns e de necessidades atenua e humaniza a compreensão do Conceito de Diferença.

Relativamente, à questão: A Escola é Inclusiva, conferindo igualdade de oportunidades aos alunos com NEE, 17 docentes (43%) concordam parcialmente, (2 educadoras de infância, 13 professores do 1º ciclo, 2 professores de educação especial).

A escola é uma instituição que deve dar resposta a todos os alunos/crianças, sejam ditos “normais”, com NEE e/ou de outras culturas e credos.,contudo, o direito à igualdade de oportunidade implica que a cada criança seja proporcionado um atendimento individualizado correspondente às suas características e necessidades educativas.

Quanto à pergunta, A inclusão de crianças/jovens com NEE nas turmas de ensino regular influencia positivamente o sucesso escolar dos alunos sem NEE, verificamos que 20 professores (50%) concordam parcialmente, (3 educadoras de infância, 16 professores do 1º ciclo, 1 professor de educação especial), porque é uma forma de as crianças/jovens interagirem entre si quer sejam com NEE ou sem, uma vez que a Inclusão cria oportunidades para as crianças/alunos e jovens desenvolverem atitudes positivas face à presença de colegas portadoras de deficiência na escola e, mais tarde na comunidade e na nossa Sociedade, permitindo também a compreensão de que, apesar das limitações dos pares com NEE, estas conseguem ter sucesso em determinados domínios, sendo cidadãos como os mesmos direitos que todos os outros.

No que concerne à questão abordada no gráfico 17, podemos observar que dos 40 professores inquiridos 11 (28%) concordam parcialmente, que a Inclusão de crianças/jovens com NEE nas turmas do ensino regular influencia negativamente o sucesso escolar dos alunos. (11 professores do 1º ciclo)

No que se refere à análise da questão mencionada no gráfico 18, podemos constatar que 23 professores (58%) concordam parcialmente, que a Inclusão de crianças/jovens com NEE nas turmas de ensino regular influencia positivamente o seu sucesso, (3 educadoras de infância, 19 professores do 1º ciclo, 1 professor de educação especial). Atualmente a escola é encarada como um espaço que proporciona uma educação a todos os alunos quer sejam NEE ou ditos “ normais” e traz vantagens para as crianças com NEE). A Inclusão possibilita a observação e aprendizagem de novas competências através da imitação de modelos diferentes dos seus e proporciona às crianças com NEE vivências reais que são uma ajuda fundamental para a vida em sociedade e mais tarde, quando possível a entrada no mundo do trabalho Quanto aos benefícios da Inclusão, os professores na sua generalidade são da opinião de que os alunos sem deficiência não são prejudicados com a Inclusão dos seus colegas com

deficiência, não sendo afetada a sua evolução académica. No agrupamento foram criadas as salas UAAM.

Quanto à pergunta 1.8, referente ao gráfico 19, observamos que 14 professores (35%) discordam parcialmente da inclusão de crianças/jovens com NEE nas turmas do ensino regular, por considerarem que influencia negativamente o seu sucesso, (1 educadora de infância, 13 professores do 1º ciclo).

Neste agrupamento, verificamos que há um forte investimento nos alunos com NEE, acompanhando a sua escolaridade/desenvolvimento até à escolaridade obrigatória. É com grande frustração que o Órgão de Gestão, equipa de Educação Especial e até Docentes titulares, constatarem que após o término da escolaridade obrigatória e todo o investimento nestes alunos, acreditando efetivamente na igualdade de oportunidades e na defesa da Inclusão, estes ingressam numa nova etapa das suas vidas e as respostas são insuficientes, pouco satisfatórias e com grande perplexidade verifica-se que o “sonho/realidade” da Inclusão leva a que estes alunos não consigam continuar a ser cidadãos ativos nesta nossa Sociedade,

No que diz respeito, à segunda dimensão, **Identificar o uso de estratégias de diferenciação utilizadas pelos docentes na prática pedagógica com alunos com NEE.** O gráfico 20, revela-nos que 23 (58%) dos docentes concordam que a planificação das atividades para os alunos com NEE é sentida como uma dificuldade (1 educadora de infância, 18 professores do 1ºciclo, 3 professores de educação especial), porque cabe ao professor a responsabilidade de flexibilizar os currículos e de efetuar as adaptações curriculares que promovam a progressão dos alunos dentro da diversidade que é a escola e mais especificamente a sala de aula.

Atualmente, é em função do perfil do aluno e face às suas potencialidades e de acordo com o currículo nacional que o professor determina os conteúdos que este aprenderá, o ritmo de aprendizagem e os processos de aprendizagem, adequando-se assim o ensino para o aluno e para as suas capacidades e limitações, assumindo o professor um papel de mediador, ou seja terá de verificar uma adequação pedagógica sistemática e contínua, viabilizando deste modo a diferenciação pedagógica. Sabemos que esta prática, por vezes se torna um constrangimento para o professor e tanto mais se agudiza, se não houver a prática da reflexão conjunta entre a equipa da escola e a partilha de saberes. Mais que a Formação Inicial esta parece-nos ser a forma mais célere e eficaz de adequação às necessidades e expectativas dos alunos.

Na análise da pergunta 2.2, referente ao gráfico 21, Para promover a inclusão, os docentes necessitam de mudar a sua prática, podemos constatar que 20 professores (50%) concordam parcialmente, (2 educadoras de infância, 16 professores do 1º ciclo, 2 professores de educação especial), porque hoje em dia, a Escola é que se deve adaptar às características dos alunos, uma vez que cada criança/jovem tem a sua individualidade/especificidade. Para isso, os professores devem fazer modificações na sua prática pedagógica, para que possam dar resposta a todos os alunos que constituem a turma/grupo. Assim sendo, o professor desempenha o papel de organizador das respostas para que a aprendizagem de cada aluno possa acontecer. Logo, o aluno é um elemento ativo da sua própria aprendizagem e parceiro do professor e dos colegas, ficando assim invertido o sentido tradicional da docência.

No que se refere à questão 2.3., O uso de estratégias de diferenciação pedagógica essencialmente destinado aos alunos com NEE, podemos visualizar no gráfico 22, que 22 professores (55%) discorda totalmente, (15 professores do 1º ciclo, 2 professores de educação especial, 4 educadoras de infância), porque na generalidade, a Educação Inclusiva centra-se no desenvolvimento de aprendizagens académicas e sociais de todo o grupo/turma, utilizando o ensino e a aprendizagem cooperativos, bem como a diferenciação pedagógica inclusiva como principais estratégias e implicando todos os intervenientes do processo educativo.

No que concerne à análise da pergunta 2.4, o uso de estratégias de diferenciação pedagógica é aplicado de uma forma geral a todos os alunos que constituem a turma, do gráfico 23, constatamos que 21 professores (53%) concorda totalmente, (3 educadoras de infância, 1 professor de educação especial, 16 professores do 1º ciclo), porque a diferenciação pedagógica é uma estratégia que permite criar em sala de aula, um ambiente acolhedor, “familiar”.

No que se refere à questão 2.5, A diferenciação pedagógica é um fator facilitador do processo de ensino/aprendizagem, podemos verificar que 26 professores (65%) concordam totalmente com esta afirmação, (20 professores do 1º ciclo, 5 educadoras de infância, 1 professor de educação especial), porque o ensino diferenciado melhora a aprendizagem de todos os alunos, envolvendo-os em atividades que respondem mais adequadamente às suas necessidades educativas, aos seus pontos fortes e às suas preferências.

No que diz respeito, à abordagem da pergunta 2.6, pelo gráfico 25, observamos que 31 docentes (77%) discordam totalmente que a diferenciação pedagógica é um fator que dificulta o processo de ensino/aprendizagem, (2 professores de educação especial, 5

educadoras de infância, 23 professores do 1º ciclo)., porque promove a aceitação das diferenças, afirma que todos os alunos têm pontos fortes que podem ser usados na aprendizagem, permitindo que os alunos trabalhem com várias pessoas para alcançarem vários objetivos, encoraja a exploração dos interesses, dos pontos fortes e das preferências de aprendizagem de cada um, alimentando o espírito crítico de cada aluno e valorizando o trabalho de todos.

No que concerne à questão 2.7, Para os alunos com NEE, o docente do regular tem que dominar estratégias diferenciadas, podemos verificar no gráfico 26, que 21 professores (53%) concordam totalmente, (2 professores de educação especial, 4 educadoras de infância, 15 professores do 1º ciclo), no sentido de responder de modo adequado perante as NEE dos alunos, o professor deve partir do princípio de que as crianças que tem à sua frente são diferentes e, por isso, serão diferentes os seus objetivos escolares, as suas motivações, os seus modos de agir.

Quanto aos exemplos de estratégias utilizadas pelos docentes na prática pedagógica com alunos com NEE, podemos constatar que os mais verbalizados são: o uso do TIC (11-27,5%), o apoio individualizado por parte dos colegas (9-22,5%) e a diferenciação pedagógica (8- 20%). Estes resultados levam-nos a concluir que estas são as maiores apostas. Os docentes que não responderam terão provavelmente, ainda, dúvidas quanto às estratégias a utilizar que se traduzam em sucesso. Os restantes foram tentando dar respostas sucessivas, procurando deste modo ir ao encontro do que os alunos gostavam ou adotando áreas mais lúdicas e motivadoras.

No que concerne à terceira dimensão: **Conhecer os aspetos facilitadores e os obstáculos que os docentes encontram no seu trabalho com alunos com NEE**, e no que diz respeito à análise da pergunta 3.1, O agrupamento tenta dar resposta às necessidades das crianças com NEE, podemos visualizar pelo gráfico 27, que 20 professores (50%) concordam parcialmente com esta afirmação, (14 professores do 1º ciclo, 4 educadoras de infância, 2 professores de educação especial)., porque na sua opinião não estão ainda reunidas todas as condições e recursos necessários para que seja dada uma resposta efetiva às crianças e jovens com NEE.

Relativamente, à abordagem da questão 3.2, pelo gráfico 28, podemos verificar que 15 professores (38%) concordam parcialmente, que as infraestruturas estão adequadas às características dos alunos com NEE, (3 professores de educação especial, 3 educadoras de infância, 7 professores do 1º ciclo). Uma vez que o agrupamento faz modificações nas

instalações de acordo com as problemáticas dos alunos, mas não sendo ainda suficientes para acolher todas as crianças e jovens numa escola que se pressupõe inclusiva e muitas vezes as mudanças operadas, inclusivamente no espaço físico, não são de modo algum as que se desejariam.

No que diz respeito, à pergunta 3.3., Os recursos materiais existentes estão adequados aos alunos com NEE, podemos constatar que 13 professores (32,5%) discordam parcialmente (12 professores do 1º ciclo, 1 educadora de infância) e outros 13 (32,5%) concordam parcialmente, (3 professores de educação especial, 3 educadoras de infância, 7 professores do 1º ciclo), porque consideram que não existem os recursos esperados para que se concretize uma boa resposta educativa.

No gráfico 31, que se refere à pergunta 3.4, podemos visualizar que 23 professores (57%) discordam totalmente, (2 educadoras de infância, 2 professores de educação especial, 14 professores do 1º ciclo) que os docentes de educação especial se adequam ao número de alunos com NEE, (2 professores de educação especial, 2 educadoras de infância, 19 professores do 1º ciclo)., porque para a quantidade de alunos com NEE (45) que existem no agrupamento, só se conta com 7 docentes de Educação Especial, dos quais quatro deles estão nas salas UAAM e os restantes 3 “circulam” pelas várias escolas do agrupamento.

Contudo, também se poderá argumentar que os docentes de educação especial só dão apoio direto aos alunos de CEI, assumindo assim, um papel de consultor (não de intervenção direta junto do aluno), o que nem sempre o docente titular considera suficiente, pois parece ainda não ter compreendido na íntegra o dec. Lei 3/2008, continuando a referenciar-se com o previsto dec- lei 319/91.

Todos os inícios de ano letivo, a equipa de Educação Especial, faz uma sensibilização e esclarecimento sobre esta temática, mantendo-se, ao longo do ano, disponível para participar em todas as reuniões previstas ou extraordinárias, tanto com os docentes, outros técnicos e Encarregados de Educação.

Desta forma, na questão 3.5., Os não docentes são suficientes para responder às problemáticas dos alunos, podemos observar no gráfico 32, que 18 professores (45%) discordam totalmente, (2 educadoras de infância, 2 professores de educação especial, 14 professores do 1º ciclo) porque é um facto que a política atual do governo, faz um desinvestimento nos número dos não docentes, facto esse que se reflete na qualidade das respostas, segurança, bem-estar, higiene e limpeza. Contudo, esta realidade, não afeta só os alunos com NEE, mas toda a população escolar, desde o 1º ciclo ao secundário.

No que se refere à abordagem da pergunta 3.6, pelo gráfico 33 verificamos que 21 professores (53%) concordam totalmente, que a articulação dos elementos que constituem a equipa multidisciplinar, que intervém junto do aluno com NEE, é fator facilitador/potenciador do seu sucesso (2 professores de educação especial, 6 educadoras de infância, 13 professores do 1º ciclo), o que, apesar de terem considerado o número de docentes insuficientes, ainda assim sentem segurança e apoio e no articular de forma significativa com os docentes das turmas. Deste modo, conseguem-se criar estratégias facilitadoras dessa articulação, nomeadamente, promovendo momentos informais (lanche) para discussão de casos, reflexão e partilha de experiências.

Quanto à questão 3.7, é importante a articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo como fator facilitador de inclusão, podemos visualizar no gráfico 34, que 27 professores (68%) concordam totalmente com esta afirmação, (5 educadoras de infância, 2 professores de educação especial, 20 professores do 1º ciclo) pois consideram que a articulação é um fator de mais-valia para a inclusão educativa e social dos alunos.

No que diz respeito à questão abordada sobre os obstáculos sentidos no trabalho com alunos com NEE no agrupamento, podemos verificar que os mais mencionados são: falta de recursos humanos (16- 40%) e materiais (6- 15%) e excesso de alunos (9-22, 5%)., uma vez a lotação máxima das turmas passou de 24 para 26 alunos. No caso das turmas com NEE, nem sempre está previsto a redução do número de alunos, verificando-se a redução apenas para os alunos com as medidas previstas na alínea b) e e)

No que concerne à análise da pergunta sobre os aspetos facilitadores sentidos no trabalho com alunos com NEE no agrupamento, podemos constatar que os aspetos mais escolhidos são: a família (5-12,5%), os recursos humanos especializados (docentes de educação especial e técnicos (4-10%) e o trabalho de equipa/articulação. (5-12,5%).

No que diz respeito à família acredita-se que é muito importante e bastante benéfico para o desenvolvimento das crianças, que estas sejam o mais participativas possível, pois com esta participação ativa da família na escola e nas atividades dos seus educandos os resultados tendem a melhorar positivamente. O papel da família deve ser visto como uma mais-valia, pois os professores sentem necessidade de mais informação para além da que a escola possui para se fazer um diagnóstico real e delinear linhas de ação e estratégias aferidas às problemáticas, garantindo deste modo, a sustentabilidade da prática da escola em casa.

Parte do sucesso da escola junto destes alunos estará sem dúvida no seio familiar, tornando-se assim uma necessidade, uma vez que a participação desta facilita o trabalho do professor e ajuda no desenvolvimento das crianças com uma resposta muito mais eficaz.

No que se refere à análise da quarta dimensão: **Conhecer a opinião dos docentes face à formação inicial e contínua em NEE**, podemos verificar que quanto à pergunta 4.1, A existência de unidades curriculares sobre NEE na formação inicial favorece o processo de inclusão, 18 professores (45%) concordam parcialmente (2 educadoras de infância, 15 professores do 1º ciclo, 1 professor de educação especial) porque talvez considerem que, deverá ser *à posteriori*, na formação contínua que fará mais sentido haver formação nessa área. Desta forma, e relativamente à abordagem da questão 4.2, podemos constatar que 22 docentes (55%) concordam totalmente, que a formação contínua dos docentes em áreas de educação especial é fundamental para potenciar uma intervenção educativa adequada a crianças/jovens com NEE (4 educadoras de infância, 15 professores do 1º ciclo, 3 professores de educação especial), pois detêm maior experiência e prática pedagógica para responder adequadamente.

No que diz respeito à pergunta 4.3, A formação dinamizada pela equipa de docentes de educação especial é um fator importante para o desenvolvimento do conceito de inclusão por parte da comunidade escolar, podemos visualizar que 21 professores (53%) concordam parcialmente com esta afirmação (18 professores do 1º ciclo, 2 professores de educação especial e 1 educadora de infância) e no que diz respeito à análise da questão 4.4, podemos observar que 16 professores (40%), concordam parcialmente que a formação dinamizada pela equipa de docentes de educação especial no agrupamento se revela como um fator de sensibilização/formação, entre os quais 2 educadoras de infância, 1 professor de educação especial e 13 professores do 1º ciclo.

Constatamos que os professores poderão sentir a necessidade de maior sensibilização, debate de conhecimentos, assumindo-se a formação em contexto de trabalho (reflexão da ação e partilha de experiências.), como a formação mais enriquecedora e eficaz perante as problemáticas.

No que se refere à quinta dimensão: **Conhecer a opinião dos docentes sobre o conceito de Inclusão** e respeitante à questão abordada, podemos verificar que das três afirmações apresentadas, os docentes definem este conceito como:

5.1– A inclusão é a inserção de crianças com NEE numa escola/ num jardim-de-infância regular em que existe uma sala própria para trabalhar com os mesmos.- 1 (2,5%)

5.2- A inclusão é a inserção de crianças com NEE numa escola/ num jardim-de-infância regular, frequentando todas as atividades como as outras crianças. – 1 (2,5%)

5.3- A inclusão de crianças com NEE numa escola/num jardim-de-infância, que oferece todas as condições necessárias para os mesmos, adaptando os seus currículos e os seus planos a cada problema específico e respeitando todas as diferenças.- 36 (90%)

E os restantes professores 2 (5%) não responderam, o que nos leva a concluir que dos 40 professores inquiridos, 36 docentes (90%) consideram saber a definição do conceito de inclusão, 6 educadoras de infância, 2 professores de educação especial e 30 professores do 1º ciclo.

Relativamente à análise da sexta dimensão: **Conhecer a opinião dos docentes sobre o Modelo da Educação Inclusiva**, podemos verificar que das doze afirmações selecionadas, os professores consideram que as afirmações:

6.1 – O professor não é o único responsável pelo processo de ensino e aprendizagem- 38 (95%)

6.3. – Alguns alunos estão dentro da sala de aula – 36 (90%)

6.4. – Os alunos são agrupados por níveis de competência – 35 (87,5%)

6.5. – Todos os alunos estão na sala de aula – 23 (57,5%)

6.6. – O apoio de educação especial é providenciado sobretudo fora da sala de aula – 38 (95%).

6.7- Os grupos de alunos são constituídos de forma heterogénea – 24 (60%)

6.9 – O professor é responsável Educativo dos alunos sem deficiência e a equipa de educação especial é responsável pelos alunos com NEE – 40 (100%)

6.12 – Os alunos aprendem com o professor e o professor resolve os problemas – 37 (92,5%)

Consideramos assim, que não partilham o Modelo da Educação Inclusiva

As restantes afirmações:

6.2 – Os alunos e o professor desenvolvem o seu trabalho de forma cooperada – 28 (70%)

6.8. – O processo de ensino considera os diferentes tipos de competências, capacidades e ritmos dos alunos – 32 (80%)

6.10 – As atividades são planeadas de forma a permitir a participação de todos os alunos ainda que a diferentes níveis. – 36 (90%)

6.11. – O professor titular de turma, o professor de educação especial e outros técnicos partilham a responsabilidade da educação de todos os alunos. – 32 (80%)

Partilham o Modelo da Educação inclusiva.

Capítulo IV – Conclusão

Ao longo desta Dissertação de Mestrado foi nossa intenção abordar de uma forma geral, os aspetos, que na nossa opinião, foram os mais evidentes para o nosso estudo.

Depois da análise e tratamento dos dados dos questionários, podemos verificar que, independentemente do género, da idade ou do tempo de serviço, a maioria dos docentes tem bastante experiência, tendo em conta o tempo de serviço, logo seria expectável que já se sentissem seguros a trabalhar com crianças/alunos com NEE e que o conceito de Inclusão fosse mais partilhado e defendido, ou seja, que o conhecimento da lei fosse uma realidade (Decreto-Lei 3 de 7 junho de 2008), que a diferenciação pedagógica fosse uma prática comum, para todos os alunos com NEE ou não, que a prática reflexiva e a partilha de experiencias fosse um recurso usado quotidianamente e que a defesa da Igualdade de Oportunidades e Equidade Educativa, fossem os princípios que norteiam a docência, pois estes são os fatores que viabilizam o ideal subjacente a uma Escola Inclusiva, ou seja a uma Sociedade Inclusiva, já que é de senso comum, que é na Escola que se adquirem Aprendizagens Académicas determinantes, potenciadoras do Progresso, mas também a aquisição de competência de âmbito Pessoal e Social.

Ao longo da minha carreira docente, tenho-me deparado com a frequência escolar de crianças/alunos com necessidades educativas especiais e neste sentido foi objetivo deste trabalho saber quais as expetativas dos docentes face à inclusão destes alunos integrados nas turmas do ensino regular.

A educação de uma criança/jovem com NEE deve envolver os princípios de uma pedagogia saudável, em que a diferença é sentida como uma potencialidade, procurando dar respostas diferentes aos diferentes e respostas iguais aos iguais, procurando deste modo a Igualdade. As escolas devem adaptar-se à criança, às suas diferenças e necessidades. A Inclusão escolar pode proporcionar a essas crianças oportunidades de convivência com outras da mesma faixa etária, constituindo-se num espaço de aprendizagem e de desenvolvimento e aprendizagens, todas elas transversais e de igual forma significativas.

A necessidade de atender a novas populações de alunos, com características diferentes, coloca um novo desafio a toda a comunidade educativa, exigindo o alargamento das suas funções, em especial dos docentes do ensino regular.

Cada vez mais crianças/jovens com NEE frequentam escolas, falando-se em Integração. Uma das principais variáveis no processo de integração é a aceitação da criança com NEE pelos seus colegas. Não só os professores mas também pelos outros alunos,

especialmente a sua atitude para com a “criança especial”, de facto é um primeiro passo na tentativa de integrar uma criança com NEE. No entanto, uma atitude positiva para com as pessoas com deficiência não é suficiente, porque o que se pretende é a Inclusão

De acordo com Luís de Miranda Correia (2003), “A Escola Inclusiva consagra parâmetros essenciais, a modalidade de atendimento como o seu primeiro parâmetro, não em termos de um continuum educacional, mas dando relevância à permanência de um aluno com NEE na turma regular, onde todos os serviços adequados devem ser prestados. Estes serviços, entendem-se, no conceito de Inclusão, como um conjunto de serviços de apoio especializados que pretendem maximizar o potencial do aluno. O conceito de Inclusão dá ainda relevância a uma educação apropriada, devendo esta não só respeitar as características e necessidades dos alunos, como também ter em conta as características e necessidades dos ambientes onde eles interagem”.

Seguindo o conceito de escola inclusiva, todos os alunos, independentemente da sua raça, condição linguística ou económica, sexo ou orientação sexual, idade, capacidades de aprendizagem, estilos de aprendizagem, etnia, cultura e religião, têm direito a ser educados em ambientes inclusivos.

A Escola Inclusiva defende que todos os alunos são capazes de aprender e de contribuir para a sociedade onde estão inseridos, é um parecer defendido pela Escola Inclusiva. Perante o referido devemos considerar que, *“todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. As Escolas Inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com toda a comunidade”* (UNESCO, 1994, citado por Morgado, 2003, p. 26).

Rocca (2005) acredita que a Inclusão é uma filosofia e não uma metodologia e que a criança com NEE deve usufruir da educação num ambiente positivo de aprendizagem. Isso pode ocorrer dentro ou fora de uma classe inclusiva, ou ainda de uma forma intermediária de ambas as propostas. O que vai definir em qual das propostas a criança estará serão as próprias características do indivíduo e as condições da escola.

Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) referem que, diante de uma Inclusão adequada, mesmo que uma criança apresente deficiências cognitivas importantes e apresente dificuldades em relação aos conteúdos do currículo da educação comum, ela pode beneficiar-se das experiências sociais.

Ao longo de todo o trabalho falámos de NEE e da Inclusão de crianças/ jovens com NEE nas turmas do ensino regular. Quisemos saber qual a expectativa dos professores face a estes alunos, ara tal, recorremos, à metodologia inscritas num paradigma quantitativo e qualitativo, sustentado em dados recolhidos através de um questionário.

Relativamente à hipótese 1 (Os professores/educadores têm conhecimentos científicos para trabalhar com as diferentes problemáticas), a maioria dos docentes não possui formação para trabalhar com os alunos com NEE.

No que diz respeito, à hipótese 2 (O Projeto Educativo influencia de forma positiva o desenvolvimento do processo de inclusão), após a análise deste documento podemos afirmar que o mesmo influencia positivamente a inclusão de alunos com NEE.

No que concerne à verificação da hipótese 3 (A equipa de Educação Especial influencia positivamente na construção e consolidação do conceito de Inclusão), podemos constatar que existe uma *“boa comunicação entre técnicos, de um modo geral, e partilha de conhecimentos e estratégias(PAC7)*

“ A equipa que trabalha com o aluno tem uma excelente relação profissional e tem uma linha orientadora comum” (PAC8)

“ Troca de experiências, vivências e saberes possibilitados pelo trabalho em equipa multidisciplinar” (T4)

“Apoio por parte do professor de educação especial, dos técnicos que acompanham os alunos, assim como a articulação entre todos os alunos” (PAC5)

“ Colaboração com a professora”(PAC4)

Referente à hipótese 4 (O papel da família influencia de forma positiva o desenvolvimento do conceito de inclusão), verificámos a sua confirmação, pois os docentes mencionaram que *“ o apoio da família é fundamental” (PS19)*

“ O envolvimento de alguns encarregados de educação” (PS11) na realização das atividades escolares promovidas pela Escola.

“ O apoio dos pais e técnicos no processo de ensino-aprendizagem do aluno) (CM6)

“ Colaboração da família” (PAC4)

Quanto à hipótese 5 (A UAAM é uma unidade estruturada importante para a consecução da inclusão), podemos verificar que existe uma *“boa articulação entre os docentes de turma e os da sala UAAM” (CM7)*

“ Articulação entre todos os intervenientes no processo educativo dos alunos” (CM5)

(CMI)

“ *Apoio dos docentes de educação especial*” (CM9)

Por último confirmámos a veracidade da hipótese 6 (A formação de docentes influencia o sucesso da Escola Inclusiva), porque permite fazer uma intervenção educativa mais adequada aos alunos/crianças com NEE e ter maior experiência e prática pedagógica para responder adequadamente às problemáticas.

Analizamos os dados em função das medidas que estiveram presentes na sua amostra, de acordo com os objetivos e o problema fundamentadores do estudo, consultando a fundamentação teórica sempre que necessário.

Segundo vários autores (Ainscow, 2007; Booth& Ainscow, 2002; Correia, 2003; Florian,2007, 2003; Marchesi et al, 2005;Rodrigues 2001, 2003, 2006 a, 2006b; Rodrigues, Krebs e Freitas, 2005; Tilstone, Florian & Rose, 2003) consideram que existem indícios de “ boas práticas” quando se verificam os seguintes procedimentos ou práticas:

1. Na **preparação para a escolarização** do futuro do aluno com NEE, há:

- a) Preparação dos alunos para o processo de Inclusão do futuro colega;
- b) Preparação dos professores e agentes educativos para o processo de Inclusão do futuro aluno;
- c)Aquisição e adequação de equipamentos e materiais de apoio, antes do ingresso do aluno com NEE na Escola;

2. Na elaboração do **Currículo e dos Planos Educativos Individuais**, há:

- a) Planeamento para grupos heterogéneos;
- b) Adaptações curriculares individualizadas para os alunos com NEE;
- c) Participação dos Encarregados de Educação e de outros técnicos na elaboração dos planos curriculares individuais.

3. Na **prática de sala de aula**, há:

- a) Estratégias e objetivos diferenciados de avaliação;
- b) Colaboração entre professores titulares de turma, professores de educação especial e outros técnicos;
- c) Adequação da organização e do ambiente de sala de aula;
- d) Estratégias individualizadas de ensino;
- e) Interação entre os alunos planeada pelos professores.

4. A **colaboração e a coordenação**:

- a) Existem dentro da própria Escola;

- b) Acontecem entre a Escola e outros serviços;
- c) Acontecem entre a Escola e a família.

5. Nos **Serviços de Apoio**:

- a) Há participação ativa e efetiva dos especialistas nas atividades da Escola;
- b) A prestação do apoio objetiva-se em ambientes inclusivos;
- c) Verifica-se a transferência de serviços externos para dentro da Escola;
- d) Existem recursos humanos suficientes;
- e) Existem recursos materiais e financeiros suficientes.

6. Para promover o **desenvolvimento profissional**:

- a) Desenvolvem-se atividades de formação dentro da própria Escola;
- b) Estabelecem-se parcerias entre a Escola e outras instituições que promovam atividades de formação;
- c) Os conteúdos são centrados em problemas reais e contextualizados.

7. Há processos de **avaliação e reflexão** sobre o trabalho efetuado.

Assim, com o presente estudo verificámos que a formação na área das necessidades educativas especiais é um ponto de grande fragilidade nos docentes. Daí concluímos que os professores têm a consciência que a valorização profissional deverá passar pela formação. Uma formação que satisfaça as suas necessidades, que os torne mais confiantes e competentes no desenvolvimento da sua própria prática, que os encoraje a usar os recursos que os rodeiam e mais importante ainda que os estimule na reflexão sobre as suas práticas educativas, com o fim de criar condições facilitadoras na promoção da igualdade de sucesso, igualdade esta só possível numa escola que respeite a individualidade de uma criança e onde exista um espírito de colaboração na procura de soluções para os problemas que os alunos apresentam.

Hoje em dia, a maioria dos professores se não a totalidade já possui alguma formação para trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais, embora a maioria da população inquirida seja de pleno acordo que para essas funções deveriam ser destacados profissionais especializados.

Assim defendemos a necessidade da inserção na sala de aula inclusiva de algumas estratégias eficazes e que se configurarão através dos professores titulares de turma se este assumir um papel de coordenador, lançando as propostas de trabalho, organizando a turma, acompanhando o trabalho dos alunos, incentivando o trabalho autónomo, estando sempre atento às dificuldades e aos problemas que surgem no ambiente turma.

Através da análise dos dados obtidos, parece-nos que o atendimento às crianças com necessidades educativas especiais, continua a apresentar-se problemática na medida em que constitui um desafio educacional que, para se realizar necessita de condições que passam, entre outras, pela presença de atitudes positivas nos intervenientes do processo educativo, com destaque para o professor.

O professor de apoio deve planificar com o professor titular de turma de modo a rentabilizar a sua intervenção junto dos alunos com necessidades educativas especiais ou, não menos importante, assumir o papel de consultor, assim como os alunos mais avançados devem ajudar os alunos com mais dificuldades, em pares ou em grupos de maior dimensão de acordo com a natureza das propostas de trabalho.

No que respeita à organização das atividades, estas devem procurar potenciar os recursos da escola, recorrendo-se, ainda a um maior envolvimento dos encarregados de educação, para reforçar o estímulo à aprendizagem.

A inclusão é uma prática gratificante, mas exigente. Não podemos pedir a um professor titular de turma que trata com a mesma destreza e aprofundamento o processo educativo dos alunos que têm diferentes necessidades educativas especiais, mas sim que utilize uma prática reflexiva de modo a procurar as respostas adequadas a cada tipo de aluno existente na sua sala de aula.

A escola inclusiva não é apenas uma aposta pedagógica, é mais do que isso, é uma aposta humana e social e, apesar de possuímos hoje, um quadro normativo em que se deve mover o Sistema Educativo, as estruturas, sejam elas materiais ou humanas, ainda estão muito aquém do que seria desejável, tal como nos indicia o estudo por nós levado a cabo.

A escola inclusiva tem de estar à altura de desempenhar, perante as crianças com necessidades educativas especiais, a sua função, como o faz com os alunos que não são portadores de tais necessidades. A escola requer uma abordagem extremamente multidisciplinar, diversificada a nível de recursos humanos, materiais e técnicos adequados a cada necessidade, que não pode ser feita apenas como ato solitário do professor do ensino regular.

Uma equipa de trabalho que tenha como ponto de partida a consciencialização de que uma inclusão falhada pode redundar numa exclusão altamente comprometedora do futuro educativo e/ou social, do respetivo indivíduo será garantia de que as práticas terão mais hipótese de sucesso.

No nosso entender, o trabalho de parceria traz vantagens na partilha de informação, na colaboração e no empenho dos intervenientes em desenvolver estratégias que conduzam a planos de ação eficazes.

Um dos factores mais pertinentes a realçar neste estudo será a formação. Com ela poderão surgir capacitações específicas que habilitarão o docente, através de meios eficazes, ao rigor e conseqüentemente ao sucesso educativo dos seus alunos, com ou sem necessidades educativas especiais.

Seria realmente benéfico que todos os professores do ensino regular (numa perspectiva de inclusão) se munissem da formação adequada, para saberem como intervir no seu dia-a-dia.

Nos tempos atuais em plena sociedade da Informação, envolvido pelas potencialidades dos meios audiovisuais, é imperativo que as escolas se equipem com novas tecnologias, cujas vantagens são indiscutíveis para as crianças com necessidades educativas especiais.

Proclamar-se um princípio tão abrangente, como o da inclusão e não lhe afetar os meios necessários, será condicionar, à partida, o êxito deste ideal, porquanto a criança NEE, na realidade continua a ser encaminhada para uma escola onde existe o pressuposto da sua adaptação a essa mesma escola e muito raramente a adaptação da escola às suas necessidades. O Sistema de Ensino deverá então, investir fortemente nos recursos necessários ao ensino da criança com necessidades educativas especiais.

Finalizamos estas considerações com a mensagem de que *“Cada Criança é um projeto de vida, cabe aos seus professores ajudá-la a encontrar o seu lugar no mundo”*, estimulando a cooperação, a partilha e a solidariedade em cada escola, utilizando-se para tal toda a comunidade educativa com o intuito de que as novas gerações cresçam com uma Atitude Positiva e Construtiva.

Capítulo V - Recomendações

Como resultado de tudo o que foi desenvolvido neste estudo, consideramos ser pertinente fazer algumas recomendações para que a Educação Inclusiva se verifique e para que sejam reduzidas as “Barreiras da Aprendizagem”. Para tal, pensamos que devem ser levadas em reflexão as seguintes medidas:

As escolas devem recrutar professores com experiência e/ou formação específica para trabalhar com alunos com NEE nas turmas do ensino regular

As escolas devem oferecer estruturas básicas para que os docentes não desmotivem, assegurando a construção de uma “Escola Para Todos”

Limitações do Estudo

“As dificuldades encontradas no decurso de semelhante procedimento são múltiplas e omnipresentes. O investigador tem que estar a decidir constantemente”. (Quivy, 1995 pág.234)

Apesar de triangularmos diferentes estratégias de investigação, registarmos as opiniões e pensamentos, dos professores, não temos grandes dúvidas de que a dimensão e o âmbito abrangido por este trabalho só representam uma parte da realidade, não permitindo generalizar os possíveis resultados, como desejaríamos. Contudo, ele constituirá uma resposta possível a todo um vasto conjunto de questões que terão significado concreto e pode constituir uma oportunidade para tomarmos consciência das expetativas dos docentes face à Inclusão de alunos com NEE nas turmas do ensino regular.

Linhas Futuras de Investigação

“Cada estudo tem implicações em investigações futuras, quer sejam novas questões a explorar, a melhoria dos instrumentos de medida ou a replicação do estudo com outras populações ou noutros contextos, o que fornece também sugestões para a implementação dos resultados na prática profissional”. (Fortin, 1996, pág. 337)

Efetuar um estudo comparativo das expetativas dos docentes do 1º e 2º Ciclos, face à Inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares.

Conhecer as expectativas, dos restantes agentes educativos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, nomeadamente, assistentes operacionais, técnicos..., face à Inclusão de alunos com NEE nas turmas de ensino regular.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (1996). *NEE na Sala de Aula. Um Guia para a Formação de Professores*. Instituto de Inovação e Educação. Edições UNESCO
- Ainscow, M (1997). *Educação para Todos: Torná-la uma realidade, in Caminhos para as escolas inclusivas*, p. 11-31. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Ainscow, M (1998). *NEE na sala de aula*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Ainscow, M. (2000b). The next step for special education: Supporting the development of Inclusive practices. *British Journal of Special Education*, vol. 27, n.º 2, p. 76-80
- Aleixo, C. A. c(2005). *A Vez e a Voz da Escrita*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação
- Almeida, J. F. & Pinto, J. M. (1982). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Editorial Presença L.da: Lisboa
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios
- Bairrão, J. (Coord.); Felgueiras, I.; Fontes, P.; Pereira, F. & Vilhena C. (1998). *Os Alunos com NEE: Subsídio para o Sistema de Educação*. Lisboa: Edição do Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação.
- Bairrão, J. B.; Oliveira, M., Simeonsson, R. (2004). *Metaphors, Methodology and Inquiry - Transatlantic Consortium on Early Childhood Intervention, Advancing Research, Policy and Practice in Early Childhood Intervention*. Porto: University of Porto.
- Bautista, R. (coord) (1997). *NEE*. Dinalivro: Lisboa
- Bell, J. (2004). *Como realizar um Projeto de Investigação*, Publicações Gradiva: Lisboa
- Boal, M. et al. (1996) *Educação para Todos – Para uma Pedagogia Diferenciada*. PEPT. Lisboa: Ministério da Educação
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Coleção ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Booth, T. & Ainscow, M. et al (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Manchester: Centre for Studirs on Inclusive Education.
- Brandão, M. (2007). *Inclusão de crianças com NEE*, in Rodrigues, D. & Magalhães, M. *Aprender juntos para aprender melhor*, p. 77-106, Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana
- Cardoso, C. & Henriques, V. (1997). *Métodos de análise e apresentação de dados*. Área Interdisciplinar. Lisboa: Texto Editora.

- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para Autoaprendizagem*, 2ª Edição, Lisboa: Universidade Aberta
- Correia, L. M. (1999). Alunos com NEE na *Classe Regular*, Coleção Educação Especial, Porto: Porto Editora
- Correia, L. M.(2005). *Inclusão e NEE – Um guia para professores e educadores*, Coleção NEE, Porto: Porto Editora
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e NEE – Um guia para professores e educadores*, 2ª edição, Coleção NEE, Porto: Porto Editora
- Correia, L. M.(2008). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso*. Coleção Impacto Educacional.Secretaria Regional de Educação e Cultura. Porto: Porto Editora
- Correia, L. M. (2010). Educação Especial e Inclusão – Quem Disse que uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo, Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora
- Costa, A., & Leitão, F., & Morgado, J., & Pinto, J., & Paes, I., & Rodrigues, D. (2006). Promoção da Educação Inclusiva em Portugal. In Ciências da Educação em Portugal. Porto: Edições Asa
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990). PNUD, UNESCO, FNUAP, UNICEF e Banco Mundial. Tailândia: Conferência de Jomtien.
- Declaração de Salamanca (1994). Conferência Mundial sobre NEE: Acesso e Qualidade. Salamanca: UNESCO.
- Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2006). Avaliação e Intervenção na Área das NEE. Lisboa: ME.
- Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2006). Reorientação das Escolas Especiais em Centros de Recursos. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fernandez, J. et al (n.d.). *Enciclopédia Geral de Educação, Avaliação e Investigação*. Lisboa: Editora Oceano.
- Ferreira, M. S. (2007). *Educação Regular, Educação Especial – Uma História de Separação*, Coleção Biblioteca das Ciências Sociais, Porto: Edições Afrontamento
- Fonseca, V. da (1997). Educação Especial: Programa de Estimulação Precoce. 2ª Edição. Lisboa: Editorial Notícias
- Fortin, M. F. (1996). *O processo de Investigação - Da conceção à realização*, Loures: Lusociência

- Gil, A. C. (1991). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3ª Edição. São Paulo: Editora Atlas
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª Edição. São Paulo: Editora
- Góis, C. (2011). *Lideranças transformacional, transactional e laissez-faire*. Tese de mestrado inédita, Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Guerra, M. (2000). *A Escola que Aprende*. Lisboa: Asa Editores.
- Gomes, M. (2001). *A Escola e a Diferenciação Pedagógica*
- González, O. C. M. (2003). *Educação Inclusiva: Uma Escola para Todos*, in L. M. Correia (org). (2010) *Educação Especial e Inclusão - Quem Disser que uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora: 57-72.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula. Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Coleção Estratégias Educativas. Porto: Porto Editora.
- Kronberg, R. M. (2003). *A Inclusão em Escolas e Classes Regulares – A Educação Especial nos Estados Unidos: do Passado ao Presente*, in L. M. Correia (org). (2010) *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora: 41 – 56.
- Ministério da Educação, (1998). *Organização e Gestão dos Apoios Educativos*. DEB. Lisboa: Ministério da Educação
- Ministério da Educação, DGIDC (2008). *Educação Especial, Manual de Apoio à Prática*. Lisboa
- Morgado, J. (1999). *Análise Psicológica*. 1(XVII): 121-126
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e diferenciação*. Lisboa: ISPA
- Nielsen. L. B. (1999). *NEE na Sala de Aula- Um Guia para Professores*, Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora
- Niza, S. (1996). *Necessidades Educativas de Educação: Da exclusão à Inclusão na escola comum*. Inovação
- Organização das Nações Unidas (1990). *Normas sobre igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência*. In *Cadernos SNR n.º 3, 1995*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Organização das Nações Unidas (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova Iorque: ONU

- Pereira, F. (Coord.) (2008). Educação Especial. Manual de Apoio à Prática. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Editorial do Ministério da Educação: Mem Martins
- Perrenoud, P. H. (1986). De quoi la Réussite scolaire est-elle fait? Education et Recherche
- Perrenoud, P. H. (2000). *As práticas Pedagógicas Mudam e de que Maneira?* in revista Impressão Pedagógica, n.º 23
- Perrenoud, P.(2000a). Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed.
- Porter, G. (1997). *Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da Inclusão*. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang (Eds.), *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: I. I. E. / Ministério da Educação: 33-48.
- Porter, G.(1998). Textos de Apoio – Seminário Educação Inclusiva. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica – Núcleo de Orientação Educativa e de Educação Especial.
- Postic, M. (1995). Para uma Estratégia Pedagógica do Sucesso Escolar. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R., & Champenhoudt, L (1992). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva
- Rodrigues, D. (1990). A Educação Especial em Portugal: percursos e expectativas. In Ciências da Educação em Portugal. Porto: Edições Asa.
- Rodrigues, D. (2001) A Educação e a diferença. In Rodrigues, D. (Org.), Educação e diferença: valores e práticas para uma Educação Inclusiva. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003).Educação Inclusiva: As boas e as más notícias. In Rodrigues, D.(Org.). Perspetivas sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade. Porto : Porto Editora.
- Rodrigues, L. L. e tal (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*, Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Faculdade de Motricidade Humana: Cruz Quebrada.
- Sanches, Isabel Rodrigues (1996). Necessidade Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no Quotidiano do Professor. Coleção Educação. Porto: Porto Editora.
- Sanches, Isabel Rodrigues (2003). Comportamentos e Estratégias de Atuação na Sala de Aula. Porto: Porto Editora.
- Skidmore, D. (1996). Towards on integrated theoretical Framework for research into special educational needs. European Journal of Special Needs Education, vol. 11, n.º 1, p. 33-47.

- Smith, P. (2006). Vers l'éducation pour tous. In Policy briefs inclusion: partager des expériences de politiques globales, n.º 1. Printemps-Été: UNESCO
- Stainback, S., Stainback, W. (1999) – *Inclusão – Um guia para educadores* – Porto Alegre: Artemed Editorial. S. A.
- Tilstone, C., Florian, L., Rose, R. (2003). Promover a Educação Inclusiva. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tomlinson, C. A. (2008). Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas de Diferentes Níveis de Capacidade. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Unesco (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das NEE, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Unesco (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring access to education for all. Paris: UNESCO
- Vilelas, J. (2009). Investigação: *O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Wang, M. (1997). *Atendendo Alunos com NEE*, in *Caminhos para as escolas inclusivas*, p. 49-67. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ware, J. (2005). Creating a responsive environment for people with profound and multiple learning difficulties. Londres: David Fulton Publishers.
- Yin, Robert. (1994). Case study research: Design and methods. Thousand : Sage publications.

Referências Legislativas

Despacho Conjunto 38/SEAM/SERE/88

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

Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro – Escolaridade Obrigatória

Decreto-Lei n.º 319/21, de 23 de agosto – Adaptações das condições para alunos com NEE

Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho – Prestação do Apoio Educativo

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro – Flexibilização do Currículo

Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro – Grupo de Docência de Educação Especial

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro – Define os Apoios Especializados

Apêndices

Apêndice 1

Assunto: Pedido de Autorização para a realização do projeto de investigação

Exm^a Sr^a Dr^a Teresa Rodrigues

Eu, Maria Manuela Conceição Rudolfo, professora do 1º ciclo do Ensino Básico, na Escola EB1 Custódia Marques, frequento o Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial, no Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação Almeida Garrett, venho por este meio solicitar a sua autorização para desenvolver o meu projeto de investigação intitulado por: “ *Expetativas dos docentes face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas turmas regulares*”, nas escolas do pré-escolar e 1º ciclo do Ensino Básico deste Agrupamento.

É de salientar que este trabalho de investigação visa caracterizar as expetativas dos docentes do ensino regular face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, identificar as estratégias de diferenciação utilizadas pelos docentes na prática pedagógica com os alunos com necessidades educativas especiais, conhecer os aspetos facilitadores e os obstáculos que os docentes encontram no seu trabalho com os alunos com necessidades educativas especiais, conhecer a opinião dos docentes face à formação inicial e contínua em Necessidades Educativas Especiais e conhecer a opinião dos docentes sobre o conceito de Inclusão e o Modelo da Educação Inclusiva.

Atenciosamente

Porto Salvo, 29 de março de 2012

A professora

Maria Manuela Rudolfo

Apêndice 2. Inquérito por questionário

Este questionário é realizado no âmbito do trabalho de dissertação de mestrado em Educação Especial, no Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação Almeida Garrett. O seu principal objetivo é conhecer as expetativas dos docentes face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas turmas regulares. Antecipadamente agradeço a sua colaboração, lembro que este questionário é anónimo e completamente Confidencial, pelo que agradeço a maior sinceridade no seu preenchimento.

Caracterização dos Docentes	
Género: F <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	Idade: _____ Tempo de serviço: _____
Habilitações Académicas: Bacharelato <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Pós- Graduação <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutoramento <input type="checkbox"/>	
Nível de Ensino: Pré-Escolar <input type="checkbox"/> 1º ciclo <input type="checkbox"/> Educação Especial <input type="checkbox"/>	
No caso de ter assinalado Pré-Escolar/ 1ºCiclo, por favor especifique: Tem turma <input type="checkbox"/> Não tem turma <input type="checkbox"/>	
No caso de ter assinalado não ter turma, por favor especifique: Outro cargo que exerce: _____	
Possui formação específica para trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
A turma que leciona tem crianças com Necessidades Educativas Especiais? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
Se sim, quantas? _____	
Diga qual(quais) a(s) problemática(s): _____ _____ _____	

Este inquérito contém informações com as quais poderá concordar ou não, utilizando uma escala de 1 a 5, conforme o grau da sua opinião.

1-Discordo totalmente, 2- Discordo parcialmente, 3 -Não concordo nem discordo, 4- concordo parcialmente 5 – concordo totalmente

1.Caraterizar as expetativas dos docentes do ensino regular face à inclusão de alunos com NEE.	1	2	3	4	5
1.1 Os alunos com NEE devem ser integrados no ensino regular.					
1.2. A inclusão é positiva para essas crianças/jovens.					
1.3. A inclusão é positiva para os alunos do ensino regular.					
1.4. A Escola é inclusiva, conferindo igualdade de oportunidades aos alunos com NEE.					
1.5. A inclusão de crianças/jovens com NEE nas turmas de ensino regular influencia positivamente o sucesso escolar dos alunos sem NEE.					
1.6. A inclusão de crianças/jovens com NEE nas turmas de ensino regular influencia negativamente o sucesso escolar dos alunos sem NEE.					
1.7. A inclusão de crianças/jovens com NEE nas turmas de ensino regular influencia positivamente o seu sucesso.					
1.8. A inclusão de crianças/jovens com NEE nas turmas de ensino regular influencia negativamente o seu sucesso.					

1-Discordo totalmente, 2- Discordo parcialmente, 3 -Não concordo nem discordo, 4- concordo parcialmente
5 – concordo totalmente

2- Identificar o uso das estratégias de diferenciação utilizadas pelos docentes na prática pedagógica com alunos com NEE.					
	1	2	3	4	5
2.1.A planificação das atividades para os alunos com NEE é sentida como uma dificuldade.					
2.2. Para promover a inclusão, os docentes necessitam de mudar a sua prática pedagógica.					
2.3.O uso de estratégias de diferenciação pedagógica é essencialmente destinado aos alunos com NEE.					
2.4.O uso de estratégias de diferenciação pedagógica é aplicado de uma forma geral a todos os alunos que constituem a turma.					
2.5. A diferenciação pedagógica é um fator facilitador do processo de ensino/aprendizagem.					
2.6. A diferenciação pedagógica é um fator que dificulta o processo o processo de ensino/aprendizagem.					
2.7. Para os alunos com NEE, o docente do regular tem que dominar estratégias diferenciadas.					

Dê exemplo de duas estratégias que mais utiliza na sua prática pedagógica com alunos com NEE.

1-Discordo totalmente, 2- Discordo parcialmente, 3 -Não concordo nem discordo, 4-Concordo parcialmente
5 – Concordo totalmente

3. Conhecer os aspetos facilitadores e os obstáculos que os docentes encontram no seu trabalho com alunos com NEE.					
	1	2	3	4	5
3.1.O agrupamento dá resposta às necessidades das crianças com NEE.					
3.2. As infraestruturas estão adequadas às características dos alunos com NEE.					
3.3. Os recursos materiais existentes estão adequados aos alunos com NEE.					
3.4.Os docentes de educação especial adequam-se ao número de alunos com NEE.					
3.5.Os não docentes são suficientes para responder às problemáticas dos alunos.					
3.6.A articulação dos elementos que constituem a equipa multidisciplinar, que intervêm junto do aluno com NEE é fator facilitador/potenciador do seu sucesso.					
3.7. É importante a articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo como fator facilitador de inclusão.					

Identifique os obstáculos sentidos no trabalho com os alunos com NEE.

As Expetativas dos Docentes Face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Turmas do Ensino Regular

Identifique os aspetos facilitadores sentidos no trabalho com alunos com NEE.

1-Discordo totalmente, 2- Discordo parcialmente, 3 -Não concordo nem discordo, 4-Concordo parcialmente 5 – concordo totalmente

4. Conhecer a opinião dos docentes face à formação inicial e contínua em NEE.					
	1	2	3	4	5
4.1.A existência de unidades curriculares sobre NEE na formação inicial favorece o processo de inclusão.					
4.2.A formação contínua dos docentes em áreas de educação especial é fundamental para potenciar uma intervenção educativa adequada a crianças/jovens com NEE.					
4.3. A formação dinamizada pela equipa de docentes de educação especial é um fator importante para o desenvolvimento do conceito de inclusão por parte da comunidade escolar.					
4.4. A formação dinamizada pela equipa de docentes de educação especial no agrupamento revela-se como fator de sensibilização para o conceito de inclusão.					

5- Conhecer a opinião dos docentes sobre o conceito de inclusão. (Coloque uma cruz à frente da opção que considera mais correta.)	
5.1. A inclusão é a inserção de crianças com NEE numa escola/num jardim-de-infância regular em que existe uma sala própria para trabalhar com os mesmos.	
5.2. A inclusão é a inserção de crianças com NEE numa escola/num jardim-de-infância regular, frequentando todas as atividades como as outras crianças.	
5.3.A inclusão de crianças com NEE numa escola regular/num jardim-de-infância, que oferece todas as condições necessárias para os mesmos, adaptando os seus currículos e os seus planos a cada problema específico e respeitando todas as diferenças.	

6- Conhecer a opinião dos docentes sobre o Modelo de Educação Inclusiva. (Coloque uma cruz à frente das afirmações que considera mais adequadas ao Modelo de Educação Inclusiva)	
6.1.O professor é o único responsável pelo processo de ensino e aprendizagem.	
6.2.Os alunos e o professor desenvolvem o seu trabalho de forma cooperada.	
6.3. Alguns alunos estão dentro da sala de aula.	
6.4. Os alunos são agrupados por níveis de competência.	
6.5. Todos os alunos estão na sala de aula.	
6.6. O apoio especial é providenciado sobretudo fora da sala de aula.	
6.7. Os grupos de alunos são constituídos de forma heterogénea.	
6.8. O processo de ensino considera os diferentes tipos de competências, capacidades e ritmos dos alunos.	
6.9. O professor é responsável Educativo dos alunos sem deficiência e a equipa de Educação Especial é responsável pelos alunos com NEE.	
6.10. As atividades são planeadas de forma a permitir a participação de todos os alunos ainda que a diferentes níveis.	
6.11. O professor titular de turma, o professor de educação especial e outros técnicos partilham a responsabilidade da educação de todos os alunos.	
6.12. Os alunos aprendem com o professor e o professor resolve os problemas.	

Obrigada pela sua colaboração!

Anexos