



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Isabel da Silva Magalhães

**Percepções dos Professores Quanto à
Educação dos Alunos com Necessidades
Educativas Especiais**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Isabel da Silva Magalhães

**Percepções dos Professores Quanto à
Educação dos Alunos com Necessidades
Educativas Especiais**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Educação Especial
Área de Especialização em Dificuldades
de Aprendizagem Específicas

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor Luís de Miranda Correia

Agosto de 2011

DECLARAÇÃO

Nome: Ana Isabel da Silva Magalhães

Endereço electrónico: anasilvamagalhaes@gmail.com

Telefone: 964103087

Número do Bilhete de Identidade: 13232219

Título da tese: Percepções dos Professores Quanto à Educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais

Orientador: Professor Doutor Luís Miranda Correia

Ano de Conclusão: 2011

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação Especial – Especialidade em Dificuldades de Aprendizagem Específicas

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ___/___/___

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas às quais devo agradecer por, de uma forma ou de outra, terem contribuído para esta caminhada que foi a elaboração da dissertação de mestrado.

Ao Professor Doutor Luís de Miranda Correia, pelos conhecimentos transmitidos. À professora Anabela Santos, pela ajuda preciosa que sempre me disponibilizou. Aos professores que constituíram a amostra deste estudo, pois sem a colaboração dos mesmos não se teria concretizado.

À minha família, pelo papel fundamental que tiveram em toda a minha formação. Às minhas amigas Marta, Rita, Margarida, Sónia e Anabela pela paciência e apoio nos momentos mais difíceis e pelos festejos em cada vitória conseguida, por mais pequena que fosse. E em especial à Margarida, pelas horas perdidas na leitura, pelas sugestões e conselhos dados e pela calma que me transmitiu nos momentos de pânico!

Um grande obrigado a todos!

RESUMO

O presente estudo teve por finalidade descrever as percepções de um grupo de professores no que respeita à educação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Para tal, recorreu-se ao questionário *Percepção dos Professores Quanto à Educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais* (Correia, 2005), constituído por itens que versavam sobre aspectos fulcrais na educação de alunos com NEE: atitudes, recursos e colaboração. Os dados foram recolhidos junto de 228 professores do ensino regular das escolas básicas do 1.º ciclo do concelho de Braga.

Através de uma análise descritiva dos dados constatou-se que, embora os professores concordem com as bases conceptuais da inclusão, têm ainda muitas dúvidas acerca dos efeitos provocados pela inclusão dos alunos com NEE no ensino regular. Além disso, não consideram que a escola e eles próprios estejam preparados para receber, da forma mais adequada, estes alunos.

Acreditam que os serviços de educação especial podem fazer a diferença na educação dos alunos com NEE e concordam com a elaboração de Programas Educativos individualizados e de ajustamentos e adequações curriculares que se considerem necessários. No entanto, defendem que os alunos com NEE necessitam de mais atenção do que aquela que eles lhe podem dar e que os recursos existentes não são os suficientes para que o processo de atendimento a estes alunos seja bem sucedido. Admitem que a colaboração entre os agentes educativos que intervêm neste processo é fundamental, bem como a dos encarregados de educação, mas evidenciam dúvidas quanto à sua participação efectiva.

As qualidades psicométricas do instrumento utilizado foram também analisadas, tendo os resultados indicado uma consistência interna entre $\alpha = .65$ e $\alpha = .73$, com o valor médio de $\alpha = .69$ (através do Alpha de Cronbach), sendo este valor considerado razoável (Pestana & Gageiro, 2003). Por sua vez, utilizando uma rotação varimax, a análise factorial demonstrou, que os factores Atitudes, Recursos e Colaboração explicam 31,25% da variância, corroborando a importância dada a estes aspectos por muitos investigadores e grande parte da organização do questionário feita pelo autor do mesmo.

Palavras-chave: Inclusão; Necessidades Educativas Especiais; Educação Especial; Ensino Regular; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Estudo Quantitativo

ABSTRACT

This study aims to describe the perceptions of a group of teachers regarding the education of students with Special Educational Needs. To that end, we used the questionnaire *Teacher Perceptions Regarding the Education of Students with Special Educational Needs* (Correia, 2005). It consists of items on the subject that focus on key aspects of educating students with Special Needs, like: attitudes, resources and collaboration. The data for the questionnaire were collected from 228 regular education teachers in elementary schools from the municipality of Braga.

A descriptive analysis of the data showed that, although teachers agree with the conceptual basis of inclusion, they still have many doubts about the effects caused by the inclusion of students with special needs in general education. Besides, they also do not consider that they and the schools are not appropriately prepared to receive these students.

They believe that special education services can make a difference in the education of students with special needs and agree with the development of a individualized education program, and also whatever curriculum adjustments and adaptations that are deemed needed. However, they argue that students with special needs require more attention than the one they can supply and that the existing resources are not sufficient to enable that the process of serving these students be a successful one. They also admit that the collaboration among all the educational providers, together with that of the parents is essential to the process, although the results show some concern considering their effective participation.

The psychometric qualities of the instrument were also analyzed and the results indicated an internal consistency between $\alpha = .65$ and $\alpha = .73$ with the average value of $\alpha = .69$ (using Cronbach's Alpha), and this value was considered reasonable (Gageiro & Pestana, 2003). In turn the factorial analysis, which used a varimax rotation, showed that the factors Attitudes, Collaboration and Resources explain 31.25% of the variance, confirming the importance given to these aspects by many of the researchers and for the most part of the organization of the questionnaire made by the author.

Keywords: Inclusion, Special Needs, Special Education, General Education, Elementary School, Methodology Study

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	9
REVISÃO DA LITERATURA	14
1. Inclusão	14
1.1. O movimento da inclusão	14
1.2. O movimento da inclusão: o caso português	16
1.3. A escola inclusiva	19
1.4. Componentes-chave da inclusão	22
1.5. Vantagens da Inclusão	25
1.6. Princípios gerais para a construção de escolas inclusivas	26
1.7. Preocupações na implementação da filosofia inclusiva	27
1.8. Mudanças necessárias na escola contemporânea	28
2. Papel dos professores na educação de alunos com NEE	31
2.1. Importância dos professores na implementação da filosofia inclusiva	31
2.2. Mudança de papéis	32
2.3. O papel do professor do ensino regular	33
2.4. O papel do professor de educação especial	37
2.5. O papel do professor de apoio	41
2.6. Importância da colaboração	44
2.7. Avaliação dos alunos	45
2.8. Adaptações e ajustamentos	45
2.9. Intervenção	47
3. Modelo de Atendimento à Diversidade	50
3.1. O Modelo de Atendimento à Diversidade	50
3.2. Princípio da confidencialidade	55
METODOLOGIA	57
Desenho do estudo	57
Amostra	58
Instrumento de recolha de dados	59
Procedimento de recolha de dados	64

Procedimento de tratamento, análise e interpretação dos dados	65
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	66
Caracterização da amostra	67
Análise descritiva	71
Análise das qualidades psicométricas do instrumento utilizado	80
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
ANEXOS	102

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo de Atendimento à Diversidade (Correia, 2008a)

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição de frequências da variável Género.

Quadro 2 - Idade dos sujeitos da amostra.

Quadro 3 - Distribuição de frequências da variável Idade.

Quadro 4 - Tempo de serviço docente dos sujeitos da amostra, por grupo.

Quadro 5 - Habilitações académicas dos sujeitos, por grupo.

Quadro 6 - Apresentação descritiva dos itens contidos na categoria Atitudes.

Quadro 7 - Apresentação descritiva dos itens contidos na categoria Recursos.

Quadro 8 - Apresentação descritiva dos itens contidos na categoria Colaboração.

Quadro 9 - Estatística realizada para os itens do instrumento *“Percepção dos professores quanto à educação dos alunos com NEE”* (Correia, 2005).

Quadro 10 - Correlação entre os itens do questionário *“Percepção dos professores quanto à educação dos alunos com NEE”* (Correia, 2005).

Quadro 11 - Organização dos itens por factores, de acordo com a análise factorial realizada.

Quadro 12 - Comparação entre a organização definida pelo autor do questionário e a organização resultante da análise factorial.

INTRODUÇÃO

O contacto com diferentes contextos escolares permite verificar que o atendimento a alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) é feito de forma completamente diferente. Em alguns dos contextos, o conceito de inclusão total é posto em prática, sendo feita a tentativa de incluir os alunos com NEE na sala de aula da classe regular, sendo a vertente social privilegiada em relação a outras vertentes. Noutros contextos, grande parte do atendimento é feito fora da sala de aula da classe regular, estando a educação dos alunos com NEE sob a responsabilidade do professor de educação especial.

Através da observação de práticas do dia-a-dia escolar e dos diálogos estabelecidos com os professores, é possível constatar que as percepções que os mesmos têm quanto à educação de alunos com NEE divergem em muitos aspectos, tais como: a responsabilidade da educação dos alunos com NEE, a aceitação por parte dos alunos sem NEE da presença dos alunos com NEE na sala de aula, o sucesso dos alunos com NEE quando inseridos na sala de aula, a importância da colaboração entre professores e da formação dos mesmos para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE, etc.

Analisando a legislação actualmente em vigor, mais propriamente o decreto-lei 3/2008, conclui-se que a inclusão é claramente a filosofia adoptada para o atendimento às crianças com NEE, uma vez que no preâmbulo do mesmo se pode ler que se privilegia “a promoção de uma escola democrática e inclusiva”, importando “planear um sistema de educação flexível (...) que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos” (Diário da República, 1.ª série - N.º 4, p. 154).

Sendo a legislação uma base comum para todos os professores, é de questionar o facto de existirem formas de actuar. Além disso, há cada vez mais concordância no que respeita à importância dos professores no processo da inclusão pois, tal como afirmam vários autores (Correia, 2004; Thousand & Villa, 1995; Correia, Cabral, & Martins, 1997; Cramer, 1998, citados por Correia & Martins, 2000) “os professores desempenham um papel preponderante no que diz respeito ao sucesso das práticas inclusivas e as suas atitudes parecem estar directamente relacionadas com os seus

comportamentos” (p. 17). Assim, será interessante saber quais serão, realmente, as percepções dos professores quanto à melhor forma de educar alunos com NEE.

Finalidade do estudo

Tendo em conta a importância que os professores têm no processo da inclusão, e o facto de existirem formas de actuar completamente diferentes quando envolvidos neste mesmo processo, será interessante perceber e analisar quais as percepções que os professores, que trabalham hoje nas nossas escolas, têm sobre a educação de alunos com NEE.

Assim, recorrendo à análise das respostas dadas por um grupo de professores a um conjunto de itens presentes no questionário utilizado, será feita uma breve reflexão acerca das atitudes dos professores face aos princípios inclusivos e da importância atribuída pelos mesmos à colaboração entre os diferentes agentes educativos, bem como aos recursos necessários para o sucesso da educação dos alunos com NEE.

Objectivos do estudo

Com o presente estudo será possível descrever as percepções que um grupo de professores tem quanto à educação de alunos com NEE, obtendo respostas às seguintes questões:

- Quais são as percepções de um grupo de professores sobre a importância da colaboração entre os agentes educativos na educação dos alunos com NEE?
- Quais as percepções de grupo de professores acerca das atitudes dos docentes na educação dos alunos com NEE?
- Quais as percepções de um grupo de professores acerca dos recursos necessários para a educação dos alunos com NEE?
- Quais as percepções de um grupo de professores sobre alguns dos princípios da filosofia inclusiva?

Além disso, é também objectivo deste estudo a realização da análise das qualidades psicométricas do questionário *Percepção dos Professores Quanto à*

Educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais (Correia, 2005), verificando a fiabilidade e a validade do mesmo.

Operacionalização de termos ou definições

Numa abordagem ao tema percepção dos professores quanto à educação de alunos com NEE, é imprescindível a clarificação de alguns conceitos essenciais para a compreensão do estudo a desenvolver.

Primeiramente, será importante clarificar o que se entende por inclusão. Com base no que refere Correia (1995; 2003), citado por Correia (2008a), entende-se inclusão como a “inserção do aluno na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se para esse fim, com apoio apropriado (e.g., docentes de educação especial, outros técnicos, pais, etc.) às suas características e necessidades” (p.9).

Clarificando também o conceito de Educação Especial, recorre-se a Correia (2008a), que define Educação Especial como “um conjunto de recursos especializados que se constituem como condição fundamental para uma boa prestação de serviços educativos para os alunos com NEE” (p.19).

Por fim, e continuando a ter por base o que é dito por Correia (2008a), clarifica-se o que se entende por Necessidades Educativas Especiais. Os “alunos cujas características, capacidades e necessidades, obrigam muitas vezes a que a Escola se organize no sentido de melhor poder experimentar o sucesso” são os alunos que se considera terem NEE (p.43).

Delimitações e limitações do estudo

O estudo que se pretende realizar recorrerá a uma amostra de professores do 1.º ciclo do Ensino Básico do concelho de Braga. Assim, este será um estudo limitado, no qual os resultados apenas poderão ser generalizados para os outros professores, também do 1ºciclo, deste concelho. No entanto, de referir que para poder ser generalizado, este estudo poderá ser replicado em outros concelhos do país.

Importância do estudo

A importância deste estudo prende-se com o facto de que através do conhecimento das percepções dos professores sobre a educação de crianças com NEE, poder-se-á obter um conjunto de informações que serão a base para intervenções futuras. Ao saber o que pensam os professores, poder-se-á reformular a formação inicial e contínua no âmbito da educação especial e preparar formações, a realizar nas escolas, de forma a elucidar os professores sobre a melhor forma de realizar o atendimento aos alunos com NEE.

Tendo em conta o que foi já dito, e de acordo com a contextualização e a finalidade do estudo e os objectivos que se pretendem alcançar com o mesmo, dividiu-se o presente trabalho em seis capítulos, antecipados por uma breve introdução.

Com a dita introdução pretende-se contextualizar o estudo, salientar a sua finalidade e apresentar os objectivos do mesmo. No primeiro capítulo, é feita a revisão da literatura já existente sobre o assunto de que trata este trabalho de investigação.

Começa por evidenciar-se a evolução do movimento inclusivo internacionalmente e, posteriormente, o caso português. Caracteriza-se a escola inclusiva, apresentam-se as vantagens e os princípios gerais da inclusão e reflecte-se sobre os procedimentos necessários para a criação da escola inclusiva. São ainda referidas as preocupações a ter em conta na implementação da filosofia inclusiva, bem como as mudanças necessárias na escola de hoje.

Foi também revista a literatura respeitante ao papel que o professor desempenha na educação dos alunos com NEE. Neste sentido, analisam-se as funções que cada um dos professores (Ensino Regular, Educação Especial e Apoio Educativo) deve desempenhar hoje em dia, evidenciando-se também as mudanças de papéis consequentes da adopção da filosofia inclusiva na educação. Por fim, é analisada a literatura relativa ao *Modelo de Atendimento à Diversidade* de Correia (2005), um modelo de atendimento que se considera eficaz na educação de alunos com NEE.

No segundo capítulo, faz-se uma alusão à metodologia que será utilizada no estudo, apresentando-se o desenho do mesmo, nomeadamente, no que concerne à amostra, ao questionário que será o instrumento de recolha de dados e aos

procedimentos utilizados para essa recolha. Além disso, são referidos os procedimentos de tratamento e análise desses mesmos dados.

No terceiro capítulo, são apresentados e analisados os resultados obtidos a partir da elaboração do estudo, enquanto que no quarto capítulo se evidenciam as conclusões e recomendações deixadas para futuros estudos.

Por fim, são ainda apresentadas as referências dos livros, dissertações, artigos, capítulos e da legislação consultados, bem como os anexos considerados pertinentes.

REVISÃO DA LITERATURA

1. Inclusão

1.1. O movimento da inclusão

De acordo com Correia e Martins (2000), a educação deve ter como um dos seus objectivos mais importantes, a preparação dos alunos para que venham a ser elementos activos na comunidade, tornando-a mais rica através da diversidade das suas experiências.

Foi no final dos anos 50 e nos anos 60 e 70, que esta preocupação se estendeu aos alunos com NEE. Para isto contribuíram o aparecimento de movimentos sobre os direitos humanos que colocavam em causa a igualdade e a qualidade da educação e a aplicação de reformas educativas que reflectiam também a preocupação com os direitos humanos.

É neste contexto que emerge um movimento que, tendo por base uma filosofia humanista, defende a integração de crianças com NEE nas escolas regulares e, sempre que possível, nas classes regulares (Correia & Martins, 2000).

Este movimento foi, em grande parte, influenciado pelo facto de Dunn (1968) e Deno (1970), citados por Correia e Martins (2000), questionarem a exclusão dos alunos com NEE do ensino regular. Além disso, possibilitou a publicação da Public Law 94-142 nos EUA. Este documento legislativo, além de tratar conceitos de grande importância relativos à educação de alunos com NEE, como “meio menos restritivo possível”, definiu que o ensino das crianças com deficiências seja feito, gratuitamente, junto dos seus pares, alertando para a necessidade da elaboração de um plano educativo individualizado para as crianças que dele necessitem (Felgueiras, 1994).

Tal como afirma Correia (1997), é com a publicação deste diploma que se inicia o caminho que pretende levar as crianças com NEE à classe regular onde devem, por direito, receber todos os serviços de que necessitam. Começa a atribuir-se, à escola, o dever de facultar-lhes competências académicas e sociais que os aproximem, rapidamente, das crianças sem NEE. Muitos pensavam que a melhor forma de conseguir esta aproximação passava pelo fornecimento de uma grande variedade de

serviços que, na maioria das vezes, eram prestados fora da classe regular. Assim, embora o objectivo fosse aproximar os alunos com NEE da classe regular, nos casos mais severos, o distanciamento era cada vez maior, construindo dois sistemas de educação diferentes: o sistema do ensino regular e o sistema da educação especial.

Neste sentido, surgiu a necessidade cada vez maior de uma reforma educativa, que acaba por emergir nos anos 80. Esta defendia a igualdade e qualidade na educação para todas as crianças, independentemente das suas características e necessidades. Contudo, os profissionais da educação confrontavam-se com a diversidade nas salas de aula, sendo-lhes exigidas mudanças nas suas atitudes sem que, na sua formação e no próprio ambiente escolar, se tenham efectuado as alterações necessárias (Correia & Martins, 2000).

Para esta reforma educativa contribuíram dois movimentos. O primeiro defendia a premissa de que todos os alunos, tendo ou não NEE, têm o direito de ser educados juntos dos seus pares. Este movimento tinha como principal objectivo terminar com o sistema dual – sistema regular e educação especial - existente até ali. Assim, batalhando pela união dos dois sistemas, pretendia-se que os alunos com NEE ingressassem no sistema regular de ensino. O segundo movimento, que deriva do anterior, defendia que, independentemente das características do aluno, este deve frequentar a escola e, sempre que possível, a turma, da área da sua residência (Correia, 1997).

É com base nesta reforma e na tentativa, cada vez mais premente, de cumprir o direito das crianças com NEE de participar inteiramente na vida da escola, que nasce o movimento da Inclusão.

Smith, Polloway, Patton e Dowdy (2001), citados por Correia (2008a), definiram a inclusão como sendo “a inserção física, social e académica na classe regular do aluno com NEE durante uma grande parte do dia escolar” (p. 11). Na perspectiva destes autores, os alunos com NEE deverão ser colocados nas classes regulares mas poderão receber apoio fora dela, sempre que se considere necessário. Assim, “a inclusão deve admitir, sempre que necessário, outros modelos de atendimento para além da classe regular” (p. 11).

1.2. O movimento da Inclusão: o caso português

Em Portugal, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Ministério da Educação, 1986) inicia o caminho para que se coloque em prática a filosofia da inclusão. Este documento considera a educação especial uma modalidade especial da educação escolar, incentivando, assim, o sistema dual, dividido em sistema regular e educação especial. No entanto, o mesmo documento defende que “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura”, salienta que o ensino básico tem como objectivo “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas (...), condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (artigo 7.º) e define ainda o “apoio a alunos com necessidades escolares específicas” (artigo 25.º).

Com o passar do tempo, há uma tentativa de responsabilizar, cada vez mais, a escola regular, pelo atendimento a alunos com NEE, através da abertura da escola a todos, do reconhecimento do papel dos pais na educação dos filhos e da consagração de um regime educativo especial (Martins, 2000b).

Em 1991, o Decreto-Lei 319/91 surge como um suporte legal para organizar o atendimento a alunos com NEE nas escolas, introduzindo princípios e conceitos importantes, tal como: (i) a utilização do termo “necessidades educativas especiais”, tendo por base critérios pedagógicos, evitando, assim, a categorização dos alunos com base no seu défice; (ii) a responsabilização, cada vez maior, da escola regular, pela procura de soluções que proporcionassem um maior sucesso aos alunos com NEE; (iii) a necessidade destes serem educados no meio menos restritivo possível, integrando-os totalmente na escola regular; (iv) a proclamação, cada vez mais presente, do direito a uma educação gratuita, baseada na defesa da igualdade e da qualidade; (v) a necessidade de individualizar o ensino; (vi) e a defesa de que os serviços que os alunos necessitam devem ser prestados, sempre que possível na turma e na escola regular.

Já em 2008, com a publicação do Decreto-Lei 3/2008, o governo português evidencia a opção por seguir o movimento da inclusão quando, no preâmbulo do referido documento, determina que a promoção da igualdade de oportunidades e a valorização da educação serão os grandes objectivos da educação como desígnios deste governo. Propõe-se a melhoria da qualidade do ensino, para a qual, ainda de

acordo com o documento, é determinante “a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças”.

Na tentativa de promover a reorganização da educação especial, o decreto vem clarificar aqueles que, no entender do governo, são os destinatários dos serviços de educação especial. Simeonsson (1994), citado pelo Ministério da Educação (M.E.) (2008), propõe a distinção entre “problemas de baixa-frequência e alta-intensidade e problemas de alta-frequência e baixa-intensidade” (p.15).

No referido manual, atribui-se a designação de baixa-frequência e alta intensidade aos problemas que, geralmente, têm uma origem biológica, inata ou congénita, que podem ser detectados precocemente e que exigem tratamento e reabilitação. De acordo com Bairrão (1998), citado neste documento (M.E., 2008), são estes os casos que, embora com uma baixa prevalência, exigem mais recursos. Por outro lado, quando se fala em alta-frequência e baixa-intensidade, refere-se às crianças e jovens que não possuem requisitos e competências culturais exigidos nas escolas. Estes são os casos que, segundo Bairrão (1998), citado pelo M.E. (2008), necessitam, não dos serviços de educação especial, mas de uma educação de qualidade e cada vez mais diversificada.

Tendo sempre por base esta distinção, o Decreto-Lei 3/2008, define que o grupo alvo da educação especial corresponde aos casos de baixa-frequência e alta-intensidade. Neste sentido, a educação especial apenas visa dar respostas às necessidades apresentadas pelos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e participação, que decorrem de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente.

O decreto referido apresenta, ainda, outras mudanças ao nível da organização e funcionamento da educação especial. Propõe-se que nos projectos educativos das escolas constem as adequações que serão feitas relativamente ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos atendidos pela educação especial, tanto ao nível organizacional como funcional. O documento estabelece ainda a criação de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos e para a educação de alunos cegos ou com baixa visão. Além disso, prevê a criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo, multideficiência ou surdo-cegueira congénita (M.E., 2008).

O Decreto-Lei 3/2008 propõe também a adequação do processo de ensino e de aprendizagem, de forma a facilitar o acesso ao currículo, à participação social e à vida autónoma das crianças e jovens com NEE de carácter permanente. Assim, pretende-se que os professores adotem uma abordagem assente nos princípios da diferenciação e flexibilização curricular, nomeadamente ao nível das áreas curriculares, objectivos, competências, conteúdos, metodologias, modalidades de avaliação, entre outros. Neste sentido, apresentam-se um conjunto de medidas educativas que integram a adequação do processo de ensino, tal como: o apoio personalizado; as adequações curriculares individuais; as adequações nos processos de matrícula e de avaliação; o currículo específico individual; as tecnologias de apoio (M.E., 2008).

Um dos aspectos que mais controvérsia gerou, presente neste decreto, prende-se com a utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, quando, no ponto 3 do artigo 6.º, se refere que no “relatório técnico-pedagógico constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do programa educativo individual”. Assim sendo, é com base nos resultados obtidos através deste documento que se determina a elegibilidade do aluno para os serviços de educação especial e, por conseguinte, a elaboração do Programa Educativo Individualizado (PEI).

Embora o Ministério da Educação (2008) considere que a CIF representa um progresso no campo da intervenção em reabilitação, mais especificamente na educação especial, Correia, L.M. (Outono, 2009) considera que “a DGIDC comete mais um erro de palmatória ao promover a utilização da *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde/CIF* (Organização Mundial de Saúde/OMS, 1981) para identificar alunos com NEE” (s/p). De acordo com o autor (Correia, 2009), a utilização deste documento é desnecessária, uma vez que, no âmbito educacional, não se pretende comparar capacidades e necessidades dos alunos com NEE mas, antes, responder às necessidades de cada aluno. O autor afirma ainda que este documento carece de muita investigação para que se possa afirmar a sua utilidade e que este nunca se poderá sobrepor aos instrumentos e técnicas que os profissionais já utilizam.

Correia (2008c) apresenta, ainda, outras considerações que devem ser tidas em conta ao analisar o decreto-lei 3/2008. Por um lado, afirma que este decreto tende a

excluir “a maioria dos alunos com NEE permanentes (basta ler com atenção o artigo 4.º, pontos 1 a 4), deixando de fora mais de 90% desses alunos, todos eles com NEE permanentes” e, “não operacionaliza conceitos (de inclusão, de educação especial, de necessidades educativas especiais...)”, os quais seria importante clarificar. No entanto, o autor diz que este decreto tem também alguns aspectos positivos, tal como: a obrigatoriedade da elaboração do PEI; a preocupação evidenciada com a transição dos alunos no final da escolaridade; a confidencialidade do processo; e a criação de departamento de educação especial.

Assim sendo, embora se possa dizer que este decreto apresenta alguns aspectos que deviam ser corrigidos ou clarificados, o mesmo dá um grande contributo para a tão desejada construção de uma escola inclusiva, onde se trabalha para o sucesso de todos os alunos.

1.3. A Escola Inclusiva

É já vasta a literatura que se debruça sobre a temática da escola inclusiva, com o objectivo de a definir, clarificar o seu propósito e incentivar as mudanças necessárias para a pôr em prática.

Segundo Porter (1994), citado por Jesus (2000b) a Escola Inclusiva “é um sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades educativas especiais, incluindo os alunos com deficiência, são educados na escola do bairro, em ambientes de salas de aula regulares, apropriadas para a sua idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais” (p.12).

Costa (1996) defende que a escola inclusiva é uma escola melhor para todos os alunos. O autor acredita que é neste tipo de escolas que se formará uma geração mais solidária e tolerante e que os alunos com algum tipo de NEE aprenderão a conviver no mundo heterogéneo.

De acordo com Jesus (2000a), o conceito de Escola Inclusiva enquadra-se, por um lado, na perspectiva de escola aberta a todos e, por outro, no princípio da igualdade de oportunidades educativas e sociais a que todos os alunos, sem excepção têm direito, pretendendo significar que todos os alunos devem (ou têm o direito de) ser incluídos no mesmo tipo de ensino. No entanto, no sentido de potencializar o

desenvolvimento, deve atender-se às características de cada aluno, o que implica a flexibilização da organização escolar, das estratégias de ensino, da gestão dos recursos e dos currículos. A criança deve ser vista como um todo, preocupando-se não só com o seu desenvolvimento académico mas também com o desenvolvimento social, emocional e pessoal (Correia, 1997).

À escola inclusiva são atribuídos objectivos que visam, acima de tudo, o sucesso de todos os alunos. Bauer e Shea (1999) defendem que, as escolas que adoptam a inclusão como princípio, organizam-se para encontrar as necessidades educacionais e curriculares de cada um dos alunos. Estas escolas procuram desenvolver a amizade e o apoio entre pares, para que todos se sintam bem-vindos e seguros na turma a que pertencem e para que se desenvolva uma atmosfera positiva na sala de aula, capaz de conduzir à aprendizagem de todos. Além disso, trabalha-se para que os todos os alunos alcancem o seu máximo potencial, modificando variáveis físicas e organizacionais para acomodar as necessidades específicas de cada aluno e para fornecer os serviços que necessitam.

Bauer e Shea (1999) apresentam-nos o conceito de comunidades de aprendizagem inclusivas e baseiam-se em diversos autores (Ferguson, Meyer, Jeanchild, Juniper & Zingo, 1992) para o definir. De acordo com os autores, as comunidades de aprendizagem inclusivas distinguem-se das outras comunidades pois estas aceitam resultados de aprendizagem significativamente diferentes. Assumem que a finalidade da escolaridade é capacitar todos os alunos para participar activamente nas suas comunidades, de forma a que os outros prestem atenção ao que está a acontecer com eles e passem a procurar uma forma de os incluir como parte dessa comunidade.

Schwartz (1996), citado por Bauer e Shea (1999), acredita que inclusão significa pertencer e participar numa comunidade de pares; trata-se de ser apoiado para conseguir uma aceitação, modificando o ambiente. Neste sentido, todos os membros da comunidade educativa estão em constante contacto e trabalham, não só para fomentar a colaboração entre alunos, mas também para que os mesmos possam ser parte integrante na tomada de decisões relativas ao processo de ensino e aprendizagem. Só assim poderão estar preparados para participar, de forma activa, na comunidade.

Bauer e Shea (1999) apresentam, ainda, algumas estruturas que afirmam como fundamentais para o sucesso das comunidades de aprendizagem inclusivas. Citando Stainback e Stainback (1990), afirmam que entre muitas alterações, uma das mais importantes é a redução do rácio aluno – professor, podendo, para isso, utilizar-se a estratégia da equipa de ensino. Devem avaliar-se aspectos como os recursos, as especialidades dos professores e até o tempo que os mesmos necessitam para conhecer e resolver os problemas. Sugere-se, ainda, a inclusão na equipa de ensino de um membro de apoio que colabore com os professores e com os alunos para determinar, através da resolução conjunta de problemas, os apoios que gostariam de ter e as necessidades dos mesmos na sala de aula. A pessoa responsável por este apoio deve ter um conhecimento prático dos recursos disponíveis na escola e deve ser capaz de avaliar e combinar as necessidades dos alunos e dos professores para aplicar, adequadamente, as opções de apoio e os recursos.

Voltando a citar Stainback e Stainback (1991), Bauer e Shea (1999), apontam o conceito de proporções naturais, como um dos conceitos que fazem parte da estrutura das comunidades de aprendizagem inclusivas. Este conceito sugere que os alunos não devem ser agrupados pelas habilidades, deficiências, género, cultura ou qualquer outra característica, mas, antes, devem estar agrupados de forma a reflectirem as características da comunidade em geral.

Bruder (1993), citado por Bauer e Shea (1999), sugere uma mudança também ao nível da educação pré-escolar, de forma a que os serviços prestados sejam muito mais efectivos. Neste sentido, o autor fala-nos de um sistema mais consistente para o envolvimento das famílias, tendo por base a premissa de que estas são a força central na vida da criança. Além disso, propõe a planificação e a implementação dos programas em equipa, onde se compartilham papéis e se ultrapassam, sistematicamente, as fronteiras dos seus saberes profissionais.

Outro dos aspectos fundamentais nas comunidades de aprendizagem inclusivas, revelando-se como estrutura comum destas comunidades, é a cooperação existente nas salas de aula. De acordo com Sapon-Shevin (1990b) citado por Bauer e Shea (1999), nestas comunidades, as salas de aulas não são lugares competitivos em que cada um se esforça para ser o melhor. São, em vez disso, ambientes de cooperação em que os alunos apoiam e fomentam a aprendizagem mútua. Alunos e

professores trabalham em conjunto para alcançar objectivos, acomodando as diferenças de cada um e encontrando formas de encorajar um nível de realização e interacção elevado. Os símbolos competitivos, como a afixação de notas, são eliminados, a partilha e a participação de todos são fomentadas nas actividades conjuntas e incentiva-se os alunos a encararem os colegas como recursos, trabalhando em tutorias (Gartner & Lipsky, 1990, citados por Bauer & Shea, 1999).

É também neste sentido que Jesus (2000b) salienta o facto de as escolas inclusivas tenderem a fomentar as redes de apoio dentro das turmas. Para isso, é importante que se coloquem os alunos em situações de contacto, mediante relações naturais, contínuas e de apoio, enfatizando os sistemas de tutoria entre alunos, os círculos de amigos, a aprendizagem cooperativa, etc. O desenvolvimento de actividades conjuntas, que fomentem a cooperação e a colaboração em lugar da competitividade, deverão ser promovidas entre professores e alunos. Estas relações naturais de apoio são fundamentais para que os alunos alcancem sucesso, tanto nas aprendizagens como nas relações com os outros.

1.4. Componentes - chave da Inclusão

Actualmente, pais, professores, escolas, agrupamentos, todos lutam para que os alunos tenham oportunidades educacionais inclusivas. A pesquisa e a literatura prática sobre a forma como providenciar estas oportunidades educacionais inclusivas, têm crescido exponencialmente, evidenciando que a inclusão tem componentes chave, que devem ser tidas em conta.

São vários os autores (Sailor (1991), citado por Correia (2008a), Falvey (1995), Janney & Snell (2000), entre outros) que já se debruçaram sobre as componentes que se revelam como a base conceptual da inclusão.

Correia (2008a), citando Sailor (1991), apresenta-nos a base conceptual da inclusão, que, no seu entender, é constituída por seis componentes: todos os alunos devem ser educados nas escolas das suas residências, porque, desta forma está a promover-se a inclusão social da criança com NEE nas actividades da comunidade; a percentagem de alunos com NEE em cada escola/turma deve ser representativa da sua prevalência, distribuindo, assim, as responsabilidades por todos os professores e fomentando a oportunidade de todos os alunos interagirem entre si; as escolas devem

reger-se pelo princípio da “rejeição zero”, não excluindo nenhum aluno; a educação de todos deve ter lugar na escola regular, em ambientes apropriados à sua idade e nível de ensino; privilegiam-se o ensino cooperativo e a tutoria de pares como métodos de ensino; e os apoios fornecidos pelos serviços de educação não devem ser encarados como exclusivos dos alunos com NEE.

Tal como Sailor (1991), Falvey (1995) considera que a escola da área da sua residência e a sala de aula do ensino regular, correspondente ao seu ano de escolaridade, devem ser a primeira opção na escolha de locais onde todos os alunos devem ser educados.

No entanto, embora coincidindo em alguns aspectos com o que é dito por Sailor (1991), Falvey (1995) evidencia aspectos mais específicos do ensino, apresentando outras componentes, tais como: a avaliação compreensiva dos estilos de aprendizagem de cada um dos alunos, de forma a evidenciar os pontos fortes, as necessidades e a desenvolver programas educativos individualizados adequados; a colaboração e partilha entre todos os intervenientes do processo educativo; a implementação de estratégias relacionadas com a gestão da sala de aula que motivem os alunos e que contribuam para criar ambientes educacionais de apoio e de cuidado; a constante ligação entre as configurações do ensino regular e do apoio especializado, definindo as adaptações curriculares de acordo com as necessidades individuais; a escolha de actividades e materiais adequados aos alunos; um ensino diferenciado, que engloba, para além das competências académicas, as competências motoras básicas, os cuidados pessoais e as competências de comunicação e de interacção social; e, ainda, a implementação de estratégias colaborativas e inovadoras que incentivem a mudança de paradigma necessária para que se criem escolas que, efectivamente, incluam todos os alunos.

Embora também sejam seis as componentes definidas por Janney e Snell (2000), estas diferem das que são definidas por Sailor (1999). De acordo com as autoras, existem seis componentes que se mostram essenciais para o bom funcionamento da escola inclusiva.

A primeira componente prende-se com a criação de um modelo de programa inclusivo, que dá oportunidade aos alunos de frequentarem a escola regular e fomenta a colaboração entre profissionais, a flexibilidade nas decisões e a individualização no

processo de ensino. Como segunda componente, as autoras apresentam-nos a necessidade de uma equipa colaborativa que define as responsabilidades da equipa e de cada um dos intervenientes, que planifica diariamente e individualmente e que promove a incorporação dos serviços de educação especial na classe regular (Janney & Snell, 2000).

A terceira componente evidencia a importância que tem, na educação inclusiva, a existência de valores e objectivos comuns, o que permitirá consenso na tomada de decisões relativas às adaptações necessárias. A criação de estratégias específicas para facilitar o apoio de pares (como o “Circles of friends” de Vandercook, York & Forest, 1989) é, segundo Janney e Snell (2000), outra das componentes chave para o sucesso da educação inclusiva.

O sucesso da escola inclusiva requer, ainda, que se crie uma cultura inclusiva, ancorada no sentido de comunidade e que enfatize a diversidade, a igualdade, a partilha e o sentido de comunidade e de ligação social. Esta cultura inclusiva incentiva ainda a colaboração entre profissionais, o desenvolvimento pessoal, a formação contínua e a existência de expectativas elevadas em relação a todos os alunos (Janney & Snell, 2000).

No que às expectativas dos professores diz respeito, Good e Brophy (2000) afirmam que as atitudes e expectativas dos professores sobre os diferentes alunos pode levá-los a tratar os alunos de forma diferente. Um dos principais perigos é que as baixas expectativas combinadas com uma atitude fútil sejam perceptíveis para os alunos, levando a um esmorecimento da sua confiança e da motivação para a aprendizagem. Isto irá intensificar o seu sentido de desespero, levando-os ao fracasso quando poderiam ter sucesso se as circunstâncias fossem diferentes.

Além disso, e ainda no que respeita às componentes-chave da inclusão, é urgente que os professores estejam preparados para a prática de acomodações curriculares, uma vez que estas proporcionam um clima de cordialidade e enfatizam a oportunidade de escolha, a aprendizagem activa e significativa, a flexibilidade, a interacção entre os alunos, o trabalho cooperativo, as múltiplas abordagens aos conteúdos e a resolução de problemas (Janney & Snell, 2000).

Good e Brophy (2000) evidenciam que a aprendizagem não deve ser vista como a mera transmissão de conhecimentos do professor para os alunos, mas, em vez disso,

devem vê-la como uma construção social de novos entendimentos conseguidos, principalmente, através da discussão sustentada.

Além da aprendizagem conseguida através da interacção com os professores, os alunos aprendem pela colaboração com os seus pares, organizados em pares e em pequenos grupos, e pela interacção com os mesmos durante as discussões da sala de aula. Assumindo que todos participam, a diversidade de backgrounds e pontos de vista deve ser considerada como algo favorável e não como um problema, uma vez que cria oportunidades que enriquecem a aprendizagem nas salas de aula.

1.5. Vantagens da inclusão

A investigação tem demonstrado que são muitas as vantagens que podem ser atribuídas à educação inclusiva.

De acordo com Correia (2008a), esta filosofia facilita o diálogo entre professores do ensino regular e de educação especial e a elaboração de planificações mais adequadas para todos os alunos, uma vez que permite, aos primeiros compreender melhor os diferentes tipos de NEE e, aos segundos, uma melhor percepção do que são os programas curriculares. Uma vez que trabalham com outros profissionais, os professores sentem que o stress associado ao ensino diminui. Clements et al., (1995) e Salend (1998), citados por Correia (2008a), afirmam que, esta colaboração, proporcionada pela inclusão, permite a partilha de estratégias, uma maior monitorização dos progressos dos alunos, o combate aos problemas de comportamento e o aumento da comunicação com pais e outros profissionais de ensino. A colaboração torna o ensino mais estimulante por permitir a experimentação de várias metodologias e a consciencialização de práticas e crenças (Giangreco et al., 1995, Philipps, Sapon, & Lubic, 1995, Salend, 1998, citados por Correia, 2008a).

A educação inclusiva beneficia, igualmente, a liderança da escola, os pais e toda a comunidade, na medida em que incentiva a procura de respostas educativas eficazes que ajudem os alunos com NEE a atingir níveis de sucesso educativo que sejam satisfatórios. Com isto, os agentes educativos tornam-se actores criativos, flexíveis, com o desejo de colaborar e participar na elaboração de respostas educativas eficazes e adequadas às necessidades da população escolar. (Correia, 2007, citado por Correia, 2008a). Aos alunos com NEE é dada a oportunidade de aprender junto com os seus

pares sem NEE, proporcionando-lhes aprendizagens similares e interacções sociais adequadas e dando-lhes a possibilidade de um desenvolvimento global, dentro de um espírito de pertença e participação.

À educação inclusiva são também atribuídas vantagens aos alunos sem NEE ao lidarem com as diferenças e o respeito pelas mesmas. Com este tipo de educação, as escolas tornam-se verdadeiras comunidades de apoio, valorizando e apoiando todos os alunos, de acordo com as suas necessidades (Correia, 2008a).

Karagiannis et al., (1996), citados por Correia (2008a), evidenciam um conjunto de vantagens da filosofia inclusiva. De acordo com os autores, esta filosofia permite que se desenvolvam atitudes positivas face à diversidade, por parte de todos os que fazem parte da comunidade educativa e facilita a aquisição de ganhos ao nível do desenvolvimento académico e social.

O tempo passado em ambientes inclusivos, pelos alunos com NEE, prepara-os melhor para a vida em comunidade e evita os efeitos negativos da exclusão. A propósito deste facto, Costa (1996) defende que a frequência na escola regular da área de residência é um factor da maior importância para o desenvolvimento destas crianças e para o seu apoio ao longo da vida. Se se pretende que todos, sem excepção, façam parte da sociedade, usufruindo dos mesmos direitos que as outras pessoas, é de extrema importância que, enquanto crianças e adolescentes, possam fazer parte de um grupo. Além disso, e como já foi dito anteriormente, é também muito positivo para as outras crianças ou jovens que fazem parte deste grupo pois irão habituar-se à presença de crianças ou jovens com deficiência, aprendendo a relacionar-se com eles. (Brown, 1989, citado por Costa, 1996).

1.6. Princípios gerais para a construção de escolas inclusivas

Correia (2003) apresenta-nos aqueles que, no seu ponto de vista, são os princípios gerais para a construção de escolas inclusivas. O autor evidencia como mais importantes: o sentido de comunidade; a liderança; a colaboração e a cooperação; os serviços e a flexibilidade curricular; a formação; os apoios educativos; e os serviços de educação especial.

O sentido de comunidade ou pertença é fundamental, uma vez que é importante que todas as crianças sejam aceites e apoiadas pelos seus pares e pelos

adultos que as rodeiam. Através da interligação entre todos os envolvidos, com a partilha de ideias e conhecimentos, pode criar-se uma comunidade coesa cuja visão educacional assenta na premissa de que todos devem ser respeitados e levados a atingir o seu máximo.

Já a liderança, de acordo com o autor, é um dos factores principais para a implementação da filosofia inclusiva, uma vez que se constitui como o órgão directivo que tem a responsabilidade de trilhar o caminho da transformação da escola numa comunidade inclusiva. O incentivo para a formação contínua, a determinação do tempo para planificações e a partilha da liderança são algumas das responsabilidades do órgão directivo e que contribuem muito para a construção da escola inclusiva (Correia, 2003).

A colaboração e cooperação são imprescindíveis, na medida em que, nas escolas inclusivas devem fomentar-se ambientes de entreaajuda, baseados na confiança e no respeito e buscar-se a cooperação no ensino e na aprendizagem, importante para fortalecer as áreas fortes dos alunos e para providenciar respostas às necessidades dos alunos. Uma escola inclusiva deve disponibilizar aos seus alunos os serviços necessários e, ao mesmo tempo, deixar que sejam as características e necessidades dos alunos a determinar o currículo. Neste sentido, deve privilegiar-se o trabalho em grupo, a tutoria entre pares, as adaptações curriculares, o ensino directo e significativo, o uso das TIC, entre outros (Correia, 2003).

Outro dos princípios importantes na construção da escola inclusiva prende-se com a formação dos profissionais que trabalham nas escolas. Uma vez que se incentiva a inserção de alunos com NEE, é importante que todos estejam preparados para responder às necessidades destes alunos. É urgente a implementação de alterações no papel dos diferentes profissionais de educação e, também, nas responsabilidades atribuídas aos apoios educativos e aos serviços de educação especial (Correia, 2003).

1.7. Preocupações na implementação da filosofia inclusiva

Correia e Cabral (1999) apresentam alguns dos aspectos que, no seu entender, devem ser realçados para que um dia um sistema inclusivo seja implementado com sucesso nas nossas escolas.

É neste sentido que os autores evidenciam um conjunto de preocupações que devem ser tidas em conta na implementação da filosofia inclusiva. Primeiramente, é necessário ter em atenção que os direitos dos alunos com NEE só serão respeitados se se considerarem outras modalidades de atendimento para além da classe regular (Kauffman, 1988, citado por Correia & Cabral, 1999).

Os professores devem aceitar o facto de que muitos dos alunos que não conseguem alcançar os objectivos da classe regular, se sentem frustrados (Shapiro, 1988, citado por Correia & Cabral, 1999). Os alunos com NEE severas exigem que os professores lhes dediquem muito tempo o que poderá prejudicar o sucesso dos alunos sem NEE. Assim, poderá não ser positivo para alguns se se mantiverem, a tempo inteiro, na classe regular (Lovecks-horsley & Roody, 1988, citados por Correia & Cabral, 1999)

Os professores devem ainda ter em conta que, muitas vezes, faltam serviços que são necessários para o atendimento eficaz ao aluno com NEE e se não for feita uma avaliação cuidada, que seja a base para a construção dos programas educativos individualizados, os direitos dos alunos com NEE não serão garantidos. (Correia & Cabral, 1999).

É neste sentido que Correia (2008b) defende que a decisão sobre os alunos permanecerem ou não na classe regular deve apoiar-se não só nas características e necessidades dos alunos mas também nas características e necessidades dos professores do ensino regular, nos recursos humanos especializados disponíveis, na existência de um processo de atendimento apoiado na colaboração e na investigação, no envolvimento dos pais, entre outros.

Assim, torna-se evidente que, só tendo em conta este conjunto de preocupações, os professores poderão implementar a filosofia inclusiva e, acima de tudo, poderão contribuir para o sucesso da educação do aluno com NEE.

1.8. Mudança necessária na escola contemporânea

A construção de uma escola que possa eficazmente atender todas as crianças exige, no entanto, uma profunda reforma na escola de hoje, especialmente, no que respeita às atitudes de profissionais de educação e pais, à formação dos profissionais,

comunicação e colaboração entre toda a comunidade educativa e diversificação e melhoramento dos recursos existentes, tanto humanos como materiais (Correia & Martins, 2000).

Costa (1996) referencia a necessidade de profundas mudanças, quer a nível jurídico-legislativo, organizativo e de gestão das escolas, quer ainda ao nível do professor e de outros intervenientes, no apoio aos alunos, na natureza e estrutura do currículo e nos modelos de apoio individual aos alunos.

Niza (1996) acredita que para se concretizarem os princípios da filosofia inclusiva, deve recorrer-se a um ensino diferenciado, centrado na comunicação. A escola deve orientar-se por estes princípios, garantindo o direito de acesso e igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos, percorrendo, assim, o longo caminho entre a exclusão e a inclusão.

Costa (1996), invocando Ainscow propõe que as escolas adoptem um conjunto de medidas que visam o cumprimento dos princípios inclusivos. De acordo com esta visão, devem reorganizar-se horários e actividades, para que se proporcionem oportunidades de formação contínua dos docentes, levando-os à reflexão, colaboração e investigação. A escola deve estar aberta aos pais, permitindo uma maior troca de conhecimentos e uma maior colaboração entre aqueles que são responsáveis pela educação da criança. Neste sentido, a escola deve também estar aberta à comunidade quer para que os alunos desenvolvam projectos de trabalho no exterior, quer para estimular os serviços da comunidade a colaborar com a escola.

Neste sentido, Correia (1995) citado por Correia e Cabral (1999), pensou num sistema inclusivo centrado no aluno, no qual o mesmo está no centro e tem ao seu redor as entidades que possuem responsabilidade na sua educação: comunidade, família, escola e estado. Estas diferentes entidades devem assumir um conjunto de preocupações, de forma a assegurar o processo pretendido. Ao Estado cabe, entre outras coisas, sensibilizar e tomar medidas legislativas conducentes às reformas educativas indispensáveis para a implementação de um sistema inclusivo. O papel da escola passa pela planificação, sensibilização, flexibilidade e formação. Por seu lado, a família tem a responsabilidade de participar no processo educativo do aluno, providenciar o apoio que a escola necessitar e empenhar-se na sua própria formação.

Por fim, à comunidade cabe o desempenho de um papel activo na educação e transição para a vida activa do aluno com NEE.

2. Papel dos professores na educação dos alunos com NEE

2.1. Importância dos professores na implementação da filosofia inclusiva

São muitos os autores que afirmam a importância dos professores no atendimento a alunos com NEE. Correia & Martins (2000), citando Correia (2004), Thousand e Villa (1995), Correia, Cabral e Martins (1997) e Cramer (1998), afirmam que “os professores desempenham um papel preponderante no que diz respeito ao sucesso das práticas educativas e as suas atitudes parecem estar directamente relacionadas com os seus comportamentos” (p.17).

Correia e Cabral (1999) alertam que, ao optar pela filosofia inclusiva, é de “extrema importância que todos os educadores e professores aceitem a responsabilidade de educar todos os alunos, não obstante a sua problemática” (p.40) e desenvolvam as competências que se mostram fundamentais para os educar. Se assim não acontecer, nunca a inclusão será uma realidade nas escolas do nosso país.

Acima de tudo, é importante que os professores do Ensino Regular (ER) aceitem a responsabilidade do progresso de todos os alunos das suas turmas, pois, de acordo com Purkey (1984) como citado por Porter (1997), “a investigação tem demonstrado claramente que as atitudes e as expectativas dos professores têm um impacto significativo no auto-conceito e no sucesso dos alunos” (p.38).

Ao longo dos tempos, o papel dos professores, tanto do ER como da Educação Especial (EE), tem vindo a evidenciar-se, sendo cada vez mais aqueles que defendem que os professores se encontram numa posição privilegiada junto do aluno e que, portanto, é fundamental que acompanhem todo o processo (Correia, 1999). A ambos são atribuídos papéis activos no processo de desenvolvimento da criança que lhes exige uma variação nas funções e práticas educativas, de forma a detectar algum desfasamento no desenvolvimento (Morgado, 2003).

Foi neste sentido que Correia, Cabral e Martins (1999) afirmaram que é importante:

estimular professores do ER e da EE a unir esforços e a trocar experiências para o desenvolvimento de programas de intervenção que satisfaçam as necessidades educativas da criança, antes de se pensar em serviços formais de EE e colocações mais segregadas. (p.164)

São cada vez mais aqueles que acreditam que, por mais testes a que se possam recorrer, o papel dos professores continua a ser fundamental para que se consigam alcançar resultados fidedignos, imprescindíveis para a educação dos alunos com NEE. Assim também defendem Kephart e Frostig, citados por Correia e Cabral (1999) quando referem que:

a aplicação de testes, por si só, não determina as características e as necessidades educativas da criança com problemas. Para além da aplicação de testes, é necessário, para intervir adequadamente, conhecer e compreender a história educacional da criança, as suas atitudes, personalidade, capacidades e dificuldades. (p.24)

Correia (2003) citado por Miranda (2010) defende que os professores devem ser um modelo para os alunos, proporcionando-lhes um ambiente acolhedor, que suscite o aumento das interações entre alunos sem e com NEE. Assim, é urgente que os professores tanto do ER como de EE partilhem conhecimentos e experiências entre si, pois o papel de ambos é fundamental para que se atinja o máximo potencial do aluno.

2.2. Mudança de papéis

Com o aumento do número de alunos com NEE a serem educados nas salas de aula regulares, evidencia-se a necessidade de definir mais claramente os papéis e as responsabilidades dos membros das equipas de trabalho, a fim de reforçar a partilha de responsabilidades ao dar resposta às necessidades de todos os alunos (Kronberg, 2003).

Neste sentido, a implementação dos princípios inerentes à filosofia inclusiva trouxe muitas mudanças na vida escolar. Estas mudanças exigiram que os professores do ER se envolvessem muito mais no atendimento aos alunos com NEE e que os professores da EE vissem o seu papel, neste atendimento, modificado. Estes devem dar agora um apoio mais indirecto aos professores do ER, trabalhando em constante colaboração, em vez de trabalhar directamente com o aluno fora da classe regular (Correia, 1994; Thousand & Villa, 1995; Correia, Cabral, & Martins, 1997; Cramer, 1998, citados por Correia & Martins, 2000).

Assim sendo, reforçou-se o papel da escola e, particularmente, o dos professores, sendo transmitidas para o ER muitas das responsabilidades que antes eram atribuídas aos professores de EE (Costa, 1996). No entanto, mais do que transmitir responsabilidades, há agora uma partilha das mesmas entre os professores do ER e os professores de EE, sendo as actividades desenvolvidas em colaboração e, preferencialmente, na classe regular.

2.3. O papel do professor do ensino regular

Antes da adopção da inclusão como filosofia primordial na educação dos alunos com NEE, as funções dos professores do ER passavam, basicamente, pela elaboração do referimento dos alunos para serem atendidos pelos serviços de EE, contribuindo, por isso, para que muitos alunos tivessem sido excluídos do ER (Smith & Cols, 1995, citados por Martins (2000a).

No entanto, a análise do Decreto-Lei 3/2008, que se constitui como o enquadramento legal da EE, apresenta a necessidade de criar uma escola inclusiva, quando, no preâmbulo, se afirma que

constitui desígnio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. (Diário da República, 1.ª série - N.º 4, p.154)

Assim sendo, e uma vez que a “inclusão significa atender o aluno com NE, incluindo aqueles com NEE severas, na classe regular com o apoio dos serviços de educação especial” (p.8), os professores do ER têm um papel de grande responsabilidade no que à educação destes alunos diz respeito (Friend & Bursuck, 1996; Stainback & Stainback, 1996, como citados em Correia, 2008a).

Analisando o manual “Educação Especial: Manual de Apoio à Prática” (M.E., 2008), podem constatar-se aquelas que, de acordo com o Ministério da Educação, são as principais responsabilidades atribuídas a estes professores. De acordo com o documento, estes são vistos como um dos responsáveis pela referenciação sempre que haja “suspeita que uma criança ou jovem necessita de uma resposta educativa no âmbito da educação especial” (p.21).

Além disso, o manual salienta que os professores do ER devem participar nas reuniões de equipa, trabalhando conjuntamente com os encarregados de educação e outros profissionais que acompanhem o aluno, de forma a partilharem informações sobre o mesmo, procurando soluções e definindo prioridades. É ainda dito que a coordenação do Projecto Educativo Individualizado (PEI) é da responsabilidade dos educadores de infância, professores do 1ºciclo ou directores de turma, dependendo do nível de ensino que o aluno frequenta, e que o mesmo “é elaborado, conjunta e obrigatoriamente” por uma equipa da qual fazem parte (p.27).

O referido documento evidencia também alguns dos aspectos que devem ser tidos em conta pelos professores aquando da intervenção junto de crianças com NEE, e aconselha-os a optar por uma intervenção baseada em “estratégias de diferenciação pedagógica e numa intervenção individualizada” (p.33).

A propósito da implementação dos princípios inclusivos nas escolas foram já muitos os investigadores que, de alguma forma, contribuíram com os seus conhecimentos para clarificar o papel dos professores do ER e quais as funções que os mesmos devem desempenhar para que a educação dos alunos com NEE seja o mais bem sucedida possível.

Correia (2008b) é um dos investigadores que mais tem defendido o princípio de que “toda a criança tem o direito de iniciar o seu percurso escolar na escola da sua residência” e que, quando inseridas na classe regular, todos os intervenientes no processo devem proporcionar-lhes “condições que permitam maximizar o seu potencial, baseadas na formulação de respostas eficazes” (p.9), bem como preparar intervenções com o objectivo de minimizar ou até eliminar os problemas apresentados pelos alunos, de forma a evitar o encaminhamento para os serviços de EE. Acima de tudo, os professores devem empenhar-se na procura de formas de conseguirem que todos os alunos tenham sucesso, mesmo quando educados num contexto onde todos possuem experiências diversas pois, independentemente dos conhecimentos prévios e das experiências vividas, todos devem ter oportunidade que para eles seja traçado o caminho que os leva a alcançar os melhores resultados.

Assim sendo, a educação inclusiva exige que os professores adotem uma nova atitude na educação, que passa pela consciencialização de que a cultura dos alunos

deve ser valorizada. É imprescindível que os profissionais que trabalham com os alunos conheçam as suas diferenças culturais, valorizem os conhecimentos trazidos para a escola e usem estes mesmos conhecimentos como base para o processo de ensino-aprendizagem (Kalyanpur & Harry, 1999, citados por Bauer & Shea, 1999). A aprendizagem fará, assim, muito mais sentido para os alunos, uma vez que se sentem valorizados e encontram sentido naquilo que estão a aprender.

Correia e Cabral (1999), acrescentam que são os professores que devem dar a conhecer a situação escolar do educando ao seu encarregado de educação, incentivando-os para que se pronunciem sobre ela. Juntamente com aos restantes membros da equipa multidisciplinar, os professores também são responsáveis pela escolha do local ou dos locais onde o aluno deve receber a sua educação. Jesus (2000) vai mais longe e defende que os professores, mesmo que não tenham especialização ao nível da educação especial, devem estar preparados para efectuar a diferenciação pedagógica, adequando as estratégias de ensino às características de cada aluno.

Bauer e Shea (1999), são outros autores que evidenciam o impacto significativo que a implementação dos princípios da inclusão teve no papel dos professores do ER. De acordo com os mesmos, o princípio que defende a educação pública, gratuita e apropriada para todos exige que os professores se tornem mais reflexivos, seleccionem mais cuidadosamente os objectivos, as actividades e as práticas de avaliação e se assegurem de que a educação fornecida aos alunos é realmente apropriada.

Neste caminho para a construção de escolas inclusivas as transformações são graduais e passam pela consciencialização, por parte dos professores, de que irão interagir com alunos diferentes dos seus pares, que necessitam de aprender as habilidades que lhes serão ensinadas e de mudar as suas atitudes face a estes alunos. Cada professor deve, seguindo os princípios base da inclusão, adoptar diferentes abordagens, que passam por encarar o aluno com NEE como outro membro qualquer da turma e incluí-lo nas actividades, mesmo que os seus objectivos de aprendizagens sejam diferentes, privilegiar a aprendizagem cooperativa e resolução de problemas em grupo e/ou utilizar estratégias de aprendizagem activas e participativas (Giangreco, Dennis, Cloninger, Edelman, & Schattman, 1993 citados por Bauer & Shea, 1999).

Miranda (2010) acredita ser fundamental que os professores aceitem os alunos com NEE, acreditem neles e os vejam como alunos da sua turma. Assim, para eles devem ser elaborados currículos que sejam capazes de responder às suas necessidades, não se tornando nem demasiado fáceis nem inalcançáveis, de forma a evitar a desmotivação não desmotivá-los.

Para conseguir que as salas de aula se tornem mais inclusivas, os professores devem ter como uma das suas principais preocupações, a planificação de actividades para toda a turma, em que todos os alunos estejam envolvidos. Deve também prestar especial atenção aos recursos naturais que existem na sua própria sala de aula, isto é, deve encarar cada um dos seus alunos como uma fonte de experiências diversificadas. Além disso, é importante que os mesmos desenvolvam a sua capacidade de modificar as suas planificações, adaptando-as sempre que se considere ser mais proveitoso para a aprendizagem dos alunos. É ainda fundamental que trabalhem em equipa, reflectam criticamente sobre a eficácia do que fazem com os seus alunos, evitem a utilização sistemática dos mesmos métodos e que pensem sobre os processos através dos quais pode recriar ou inventar novos métodos de ensino e materiais (Ainscow, 1997).

De entre todos os níveis de ensino, os educadores de infância e os professores do 1º ciclo têm um papel fundamental por ser nesta fase que se adquirem as atitudes em relação à escola e porque os alunos são bastante receptivos à influência dos professores, sendo o papel, dos mesmos, indispensável no que respeita à socialização dos alunos (Jesus, 2000). No entanto, “é fundamental que os professores, de qualquer nível de ensino, acreditem nesta nova modalidade e estejam motivados para a realizar, para que, no terreno das escolas, as directrizes sejam concretizadas” (Jesus, 2000, p.9).

Embora, como vimos, as directrizes do Ministério da Educação apontem para a inclusão e sejam muitos os autores que evidenciam a importância do papel dos professores do ER na implementação desta filosofia, são também muitos aqueles que acreditam que a maior parte dos professores do ER ainda não aceitaram completamente a ideia da inserção da criança com NEE nas classes regulares. Muitos deles não estão preparados para responder às necessidades especiais dos alunos ou para assumirem uma maior responsabilidade quanto ao ensino dos mesmos (Gersten & Woodward, 1990; Kauffman, 1989, citados por Correia & Cabral, 1999).

Correia e Rodrigues (1999) dizem, ainda a este respeito, que muitos dos professores das classes regulares se mostram muito apreensivos e ansiosos perante a possibilidade de serem responsáveis por uma turma da qual fazem parte alunos com NEE. Muitos deles acreditam que ignoram o que estes alunos necessitam e quais os métodos a adoptar. Além disso, muitos reclamam a falta de recursos e serviços de acompanhamento e apoio.

2.4. O papel do professor de Educação Especial

Os serviços de EE são serviços que prestam um apoio especializado que visa responder às necessidades educativas de cada criança, tendo por base as características das mesmas, tendo por base as características dos alunos. De entre os serviços de apoio especializados, têm um papel fundamental os serviços educacionais especializados que se concretizam na escola, no professor de EE (Correia, 2003).

Assim sendo, será importante que se reflecta um pouco sobre o papel que estes docentes ocupam agora na educação dos alunos com NEE, percebendo quais as directrizes do Ministério de Educação mas também qual a opinião daqueles que baseiam os seus conhecimentos nas muitas investigações realizadas.

A análise do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, esclarece que as principais competências dos docentes de EE passam por encaminhar para os serviços de apoio educativo aqueles alunos que não necessitam de ser encaminhados para os serviços de EE, participar no processo de avaliação dos alunos, quando já encaminhado para os serviços de EE, elaborar o relatório técnico-pedagógico resultante da referida avaliação, escolher quais os apoios especializados e as adequações necessários, participar na elaboração do PEI, do plano de transição, do relatório final relativo ao PEI e leccionar áreas curriculares específicas (Miranda, 2010).

Estes docentes são ainda os responsáveis por leccionar “conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social dos alunos, definidos no currículo específico individual” (p.29), muito através de actividades de cariz funcional. É lhes atribuída a responsabilidade de apoiar a utilização de materiais didácticos adaptados e de tecnologias de apoio (M. E., 2008).

Mais uma vez, é importante salientar, além das directrizes do governo, a visão de alguns investigadores que, de acordo com os princípios da educação inclusiva, definem aquelas que entendem ser as competências atribuídas aos docentes de EE.

Correia (2008a), acredita que este tipo de docentes “deve prestar um apoio muito mais indirecto (...) do que directo, quando se trata de responder com eficácia às necessidades dos alunos com NEE” (p.40). Assim, optando definitivamente pela colaboração com os professores do ER, será fundamental que os professores de EE conheçam os currículos e as rotinas comuns na sala de aula e que, conjuntamente com os primeiros, planifiquem e implementem estratégias e actividades destinadas a todos os alunos, particularmente aos alunos com NEE. Quando se encontrarem na sala de aula, devem estar disponíveis para apoiar todos os alunos e para lhes explicitarem qualquer dúvida relacionada com os alunos com NEE (Kronberg, 2003).

O mesmo autor (2003) acredita ser da responsabilidade dos professores de EE, organizar o programa educativo para os alunos com NEE, devendo coordenar a implementação dos objectivos, identificar adaptações curriculares e instrucionais, traçar planos comportamentais, partilhar informações relevantes sobre as NEE aos alunos e comunicar com os técnicos apropriados e com os membros da família, prestando-lhes as informações necessárias. Juntamente com os professores do ER, os professores de EE devem apresentar à turma as informações importantes relativas às NEE, sensibilizar os alunos sobre as diferenças que existem entre todas as crianças, incluindo os que têm NEE, implementar abordagens nas quais as crianças aprendem juntas e promover comportamentos de interacção social entre os alunos (Correia 2008a).

Aquando da programação e intervenção individualizada, os professores de EE devem estar preparados para adequar o currículo comum às características de cada um dos alunos, proporcionar a ajuda suplementar ou os serviços de que depende o sucesso da educação dos alunos, proporcionar momentos de avaliação diferenciados e conhecer aspectos importantes relativos ao ensino individualizado de forma a responder às necessidades do aluno (Correia, 2008a).

Em suma, os professores de EE devem estar disponíveis para auxiliar os professores do ER na avaliação informal dos alunos, na elaboração dos programas e intervenção individualizados, na realização da avaliação compreensiva dos alunos,

tendo uma maior responsabilidade na avaliação académica, social e emocional, na construção do PEI e dos Programas de Intervenção Individualizados dos diferentes alunos e na planificação das adaptações curriculares necessárias (Correia, 1999).

Outro dos investigadores que desenvolveu os seus estudos nesta área foi Kronberg (2003) que atribui aos professores de educação especial um papel em que se combinam diferentes tipos de serviços, entre eles: o apoio directo no ensino dos alunos com NEE (na sala de aula); o apoio indirecto a estes alunos, supervisionando a implementação do programa elaborado para cada um dos alunos; o ensino partilhado com os professores do ER em turmas onde estão presentes alunos com NEE; e a consulta aos professores do ER, sugerindo-lhes estratégias e metodologias a adoptar. Têm ainda a seu cargo a tarefa de transmitir aos professores do ER um conjunto de informações importantes, contribuindo para clarificar a razão pela qual o aluno deve ser colocado na classe regular ou fora dela, as expectativas que se têm em relação ao aluno, os apoios que podem ser prestados para aumentar a possibilidade de o aluno conseguir ter sucesso e os papéis de cada um daqueles que participam neste processo.

Por seu lado, González (2003), outro dos que desenvolveram a investigação nesta área, vê os professores de EE como o intermediário entre a família, o aluno e os profissionais, atribuindo-lhes a responsabilidade de sensibilizar todos os intervenientes para a inclusão, incentivando-os a identificar as suas capacidades e desenvolver as aptidões, contribuindo, assim, para a resolução dos problemas que possam surgir.

Neste sentido, situa-se também a opinião de Correia (2003), quando afirma que vê os professores de EE como um “intermediário entre famílias, alunos e profissionais e será da sua responsabilidade a sensibilização dos diversos intervenientes sobre a inclusão” (p.68) e de Miranda (2010) que também aposta nestes professores para promover acções de sensibilização, com o objectivo de eliminar a segregação, criando ambientes que beneficiem a aprendizagem de todos os alunos e incentivando atitudes positivas face à educação dos alunos com NEE.

Já Heward (2003) atribui aos professor de EE a responsabilidade de:

conceber, implementar e avaliar a instrução que ajuda os alunos com NEE a adquirirem, generalizarem e reterem conhecimentos e competências que melhorem a qualidade das suas vidas na escola, em casa, na comunidade e em locais de trabalho. (p. 111)

O autor acredita que a planificação pensada para estes alunos deve ser individualizada, especializada, intensiva, orientada para metas, baseada em métodos decorrentes da investigação e orientada pelo desempenho do aluno.

Pela importância que estes docentes possuem na educação de todos os alunos e, em especial, na educação dos alunos com EE e pelas funções que lhes são atribuídas, Fonseca (1997), citado por Miranda (2010), defende que para ocupar o lugar de professor de educação especial “devem ser recrutados os professores e os técnicos mais competentes científica e pedagogicamente, na medida em que lhes vão ser exigidas competências [e] respostas a complexas necessidades” (p. 51).

Embora, pelo que foi visto até aqui, sejam vários os investigadores a atribuir um papel de grande importância, o que acontece muitas vezes é que “professor de educação especial só é chamado a colaborar quando o professor do ensino regular já não consegue elaborar intervenções que levem ao sucesso escolar do aluno com NEE” (Correia e Rodrigues, 1999, p.113).

Gonçalves (2009) considera ser deveras negativo o facto de desde o “concurso de 2006, os docentes de EE concorrerem apenas pela especialização (...) sem ser considerada a formação inicial do docente” (p.79). A autora entende “que a transversalidade de ciclos a que estão obrigados os docentes de EE, dificulta a eficácia do atendimento a estes alunos” (p.79).

Muitos autores acreditam que, para que seja possível concretizar princípios da educação inclusiva, nomeadamente no que respeita ao papel dos professores, tanto de EE e do ER, há a necessidade de que as instituições responsáveis pela formação de professores melhorem na qualidade dos aspectos curriculares relativos ao ensino diferenciado (Morgado, 2003).

Já Rodrigues (1994), citado por Morgado (2003), especifica a sua visão daquela que considera ser a melhor forma de formar os professores de EE. Acredita que esta deve primar pela promoção de competências relacionadas com o modelo de organização e funcionamento da escola regular, o desenho e gestão curricular, as metodologias e as estratégias de avaliação, o planeamento e intervenção e o trabalho comunitário.

2.5. O papel do professor de Apoio Educativo

Outro dos agentes que muito pode contribuir para o sucesso da implementação da inclusão na educação de todos os alunos presentes na escola, é o professor de Apoio Educativo.

As directrizes do Ministério da Educação (1998), como citado em Martins (2000a) evidenciam que, por Apoio Educativo, se entende:

um apoio com duas vertentes: uma mais restrita, focalizada nos passos de aprendizagem, próprios de cada aluno e sobre os instrumentos que favoreçam o seu desenvolvimento e reequilíbrio (de ordem mais cognitiva) e outra, de maior amplitude, que consiste num apoio regulador indirectamente ligado à aprendizagem, mas indispensável à motivação, à construção que o próprio aluno faz no que diz respeito ao sentido atribuído à sua vida na escola (de ordem mais social) (p.134).

Ainda de acordo com o Ministério da Educação, e analisando o Despacho conjunto nº 105/97, aos docentes de Apoio Educativo é atribuída a função de “prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciados a introduzir no processo de ensino/aprendizagem” (ponto 3).

No referido despacho é ainda declarado que o trabalho dos docentes de apoio educativo deve assentar no desenvolvimento de projectos educativos das escolas. Aqui, os professores devem contribuir para que a todas as crianças seja dada a oportunidade de obter sucesso educativo, promover as condições necessárias para a integração sócio-educativa das mesmas, colaborar na promoção da qualidade da educação e promover a articulação entre as respostas educativas com os recursos existentes.

Aos docentes de Apoio Educativo, e ainda de acordo com o Despacho Conjunto nº 105/97, são também atribuídas funções como:

- Colaborar com os órgãos de gestão e de coordenação pedagógica da escola na detecção de necessidades educativas específicas e na organização e incremento dos apoios educativos adequados;
- Contribuir activamente para a diversificação de estratégias e métodos educativos por forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e dos jovens da escola;

- Colaborar com os órgãos de gestão e de coordenação pedagógica da escola e com os professores na gestão flexível dos currículos e na sua adequação às capacidades e aos interesses dos alunos, bem como às realidades locais;
- Apoiar os alunos e respectivos professores, no âmbito da sua área de especialidade, nos termos que forem definidos no plano educativo da escola;
- Participar na melhoria das condições e do ambiente educativo da escola numa perspectiva de fomento da qualidade e da inovação educativa (Despacho Conjunto nº 105/97, ponto 12).

Mais uma vez, além de prestar atenção às directrizes do Ministério, é de extrema importância recorrer àquilo que é dito pelos investigadores, para que se possa perceber melhor o que são realmente os serviços de Apoio Educativo e qual o papel dos docentes de apoio educativo na construção de escolas cada vez mais inclusivas.

Correia (2008a), vê os apoios educativos como um conjunto de intervenções prescritas pelas planificações, destinadas a dar ao aluno com NEE competências que contribuam para a sua inserção na sociedade. Segundo o autor, estes apoios deveriam ser prestados por assistentes de educação educativa ou por professores de apoio.

Neste sentido, o autor acredita que os assistentes de educação educativa deveriam possuir habilitações académicas ao nível do 12º ano e, para além de desempenhar as funções do actual auxiliar de acção educativa, poderiam ainda executar tarefas instrucionais, prestar assistências aos professores, apoiar os alunos, tendo por base o que é estabelecido nas programações de cada aluno e participar em reuniões de grupo. Por outro lado, defende-se que deve ser realizado por professores que possuam habilitações próprias. As funções desempenhadas pelo mesmo são definidas tendo em conta as suas habilitações e as áreas em que é forte.

Será interessante atentar ao que diz Martins (2000b), que nos alerta para o facto de que o papel dos professores de apoio pode variar de acordo com as necessidades de cada escola.

Neste sentido, e ainda de acordo com o autor, os professores de apoio podem, por um lado, trabalhar de forma directa com os professores de turma,

desempenhando o papel de consultor. Nestes casos, ajudam os professores da turma a encontrar formas de responder, com sucesso, às diferentes necessidades dos seus alunos, colaborando com os mesmos, tanto ao nível da planificação das intervenções como no desenvolvimento de estratégias e escolha de materiais para todos os alunos. Além disso, podem ainda trabalhar na resolução de dificuldades que outros alunos da turma possam revelar ou até planificar aulas específicas em que serão eles a abordar determinados conteúdos com a turma. Por outro lado, os professores podem prestar um apoio mais indirecto aos professores do ER, intervindo junto dos encarregados de educação, outros profissionais da escola, ou junto da comunidade, na tentativa de assegurar a cooperação entre os diferentes intervenientes no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Acima de tudo, deverão “compreender a forma como cada aluno constrói e desenvolve a sua aprendizagem” e “proporcionar orientações individualizadas a partir das dificuldades que o aluno apresenta” (Martins, 2000b, p.22).

No entanto, o mais importante é que professores de Apoio Educativo sejam vistos pelos professores do ER como um recurso com os quais deverão colaborar na busca de soluções para os problemas emergentes na sua turma.

Além de evidenciar o papel atribuído aos professores de Apoio Educativo, é fundamental revelar a importância que tem a formação para o desempenho destes docentes. Morgado (2003) chama a atenção para o facto de a falta de formação especializada poder colocar graves obstáculos em todo o seu desempenho profissional e, em particular, na colaboração com os seus colegas de ensino regular, na medida em que a fragilidade das competências profissionais levará a que os professores de apoio se sintam inseguros e, simultaneamente, desenvolverá nos professores de ensino regular uma atitude de reserva e baixa expectativa.

É neste sentido que Bailey (1997) citado por Morgado (2003) sustenta a opinião de ser de extrema importância que os professores de Apoio Educativo possuam as competências necessárias para exercer a função que lhes é atribuída, principalmente no que respeita à avaliação, ao planeamento, à utilização de metodologias diferenciadas e à gestão curricular.

Por fim, será importante salientar que, “uma escola em que impere a filosofia inclusiva, o papel dos apoios é fundamental, uma vez que irá permitir que o objecto das planificações individualizadas seja alcançado” (Correia, 2008^a, p.42).

2.6. Importância da colaboração

A interacção profissional e a colaboração entre os professores são assuntos que têm recebido uma grande atenção por parte daqueles que se dedicam a investigar na área de Educação Inclusiva.

Bairrão (1999) e Porter (1999) citados por Martins (2000b), defendem ser importante que, na sua prática profissional, os professores privilegiem o trabalho em equipa, em vez do trabalho individual. Os autores acreditam que esta opção revela-se muito significativa para a mudança das escolas, contribuindo para as tornar mais inclusivas.

Já Costa (1996) acredita até que “entre os factores que mais decisivamente influenciaram a aprendizagem se encontram os relacionados com a forma como a classe é organizada, o clima das relações que aí se estabelecem e o número e qualidade de interacções entre o aluno e o professor” (p.154).

Também Correia e Cabral (1999) salientam a importância da colaboração entre profissionais e, em especial, entre os professores do ER e professores de EE, uma vez que esta permite “a análise das necessidades educativas dos alunos com problemas de aprendizagem e o desenvolvimento de estratégias que respondessem a essas mesmas necessidades” (p.32). Estes autores defendem ainda que a importância desta colaboração aumenta quando nos referimos a ao caso das NEE mais severas, para as quais é importante o “estabelecimento de um bom relacionamento, profissional, ético e moral, entre professor do ensino regular e o professor da educação especial” (Correia & Cabral, 1999, p. 40).

Lipsky e Gartner (1991), citados por Bauer & Shea (1999) sugerem que os professores se tornam grandes viabilizadores da aprendizagem dos alunos, trabalhando em colaboração com outros profissionais, em particular com os professores de EE. Além disso, dão especial atenção às interacções com os alunos, atendendo a cada um individualmente.

Acima de tudo, é fundamental que todos os intervenientes (professores, escola, família e comunidade) unam esforços, com o objectivo de melhorar a educação em geral, lutando para que tanto o ensino como a aprendizagem se realizem em equipa, com colaboração entre todos os intervenientes (González, 2003).

2.7. Avaliação dos alunos

Além de tudo o que foi já referido, um dos aspectos mais importantes na intervenção com alunos com NEE e que é, também, da responsabilidade do professor, é o de avaliar os alunos. Smith e Neisworth (1969) e Wallace e Larsen (1978) citados por Correia (1999), afirmam que:

os professores serão as pessoas mais bem colocadas para avaliar os problemas de aprendizagem das crianças, dado que, entre outras razões, eles estarão na melhor posição para observarem a dimensão total de aptidões e capacidades da criança. (p.73)

Neste sentido, Correia (2008a) afirma também que “umas das aptidões indispensáveis do professor (...) é a de ser capaz de avaliar a criança” (p.57). Este deve fazê-lo ao nível comportamental e de realização, interpretando os dados recolhidos e convertendo os mesmos em actividades que respondam às necessidades da criança.

Este aspecto é também defendido por Myers e Hammill (1976) citados por Correia (1999) que “sugerem que uma grande parte do processo de avaliação do aluno com NEE deve ser da responsabilidade do professor” (p.73).

2.8. Adaptações e ajustamentos curriculares

São já muitos os autores que, na investigação que desenvolvem relativa à educação inclusiva, defende a realização de adaptações e ajustamentos curriculares na educação de alunos com NEE.

Neste sentido, Correia e Rodrigues (1999) afirmam que o sucesso da educação de alunos com NEE depende da adopção de respostas educativas baseadas no currículo comum da escola regular e nas necessidades educativas específicas de cada

aluno, sendo realizadas as adaptações e os ajustamentos que se considerarem necessárias.

Miranda (2010) afirma, também neste sentido, que a verdadeira implementação da filosofia inclusiva exige a tomada de consciência, por parte dos professores, da “diversidade dos alunos que compõem o seu grupo turma e que isso obriga a que a diferenciação pedagógica tenha de ser constante e adaptada (...) ou seja, importa readaptar os conteúdos e estratégias (...) sempre que o aluno demonstre necessidade” (p.52).

De acordo com Costa (1996), as aulas em que os professores adoptam as adaptações e os ajustamentos são caracterizadas por um clima de cordialidade e inclusão e por práticas de ensino que enfatizam a escola, a aprendizagem activa e significativa e a interacção entre alunos. Privilegia-se o trabalho em grupo, experimentam-se múltiplas abordagens aos conteúdos e encara-se o aluno como construtor do conhecimento, enquanto os professores são vistos como os facilitadores. Além disso, o autor salienta que a promoção e incorporação de acomodações curriculares contribuem para um aumento do sucesso do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Correia (2008a) explicita o tipo de adaptações que podem ser feitas aquando da opção pela educação inclusiva. Em primeiro lugar, pode ser feita uma adaptação curricular de primeiro nível, encarada como uma adaptação de contextualização e que pode materializar-se num projecto curricular de escola, no qual as actividades estão alicerçadas na realidade local e nas características e necessidades dos alunos. Seguidamente, as adaptações podem ser concretizadas ao nível da turma, encarando cada turma como um universo próprio e traçando, para a mesma, um perfil com metas, normas e exigências estabelecidas. O terceiro nível de ajustamentos e adaptações passa por atentar a cada aluno em particular, valorizando as suas características e respondendo às necessidades de cada um.

Os autores evidenciam ainda o âmbito e o tipo de ajustamentos e adaptações que se podem realizar, explicando que os mesmos podem ser feitos ao nível dos conteúdos curriculares, das actividades, do tipo de materiais e das estratégias de ensino e aprendizagem que forem seleccionados. Estas últimas consubstanciam-se, entre outras coisas, na escuta activa, no desenvolvimento de competências na recolha

de informação, na leitura, na escrita, na dádiva de orientações para finalizar as tarefas, na gestão do tempo das actividades, na organização da sala de aula.

Em suma, é preciso que os professores entendam que as adaptações e os ajustamentos devem ser adoptados na busca de respostas educativas eficazes para aqueles alunos que não conseguirem acompanhar o currículo regular e que a adopção dos mesmos contribui largamente para o alcance do sucesso no processo de ensino e aprendizagem do aluno (Correia, 2008a)

2.9. Intervenção

Além das adaptações e ajustamentos curriculares, a adopção dos princípios inerentes à filosofia inclusiva, suscita muitas outras mudanças ao nível da prática docente.

De entre os vários autores que já se debruçaram sobre este tema, Correia (2008a), explicitaram aquelas que consideram ser as melhores práticas para a intervenção com alunos com NEE.

Os autores acreditam que é importante que se crie, na sala de aula, um ambiente de interações positivas, se sensibilizem os alunos para a inclusão, dando especial atenção à forma como os alunos com NEE são recebidos na turma e promovendo actividades que reforcem a amizade entre todos os alunos. Deve também valorizar-se a aquisição dos comportamentos desejados e a implementação de práticas educativas flexíveis que passem pela aprendizagem cooperativa e pelo recurso às tecnologias de informação e comunicação. É ainda fundamental uma reorganização do processo de ensino e aprendizagem, tanto ao nível da escola como do próprio professor da turma.

Correia e Cabral (1999) acreditam que, acima de tudo, é essencial que os professores privilegiem a pedagogia centrada no aluno, baseando toda a intervenção nas características, interesses e necessidades de cada aluno, pois consideram que o sucesso da intervenção depende dos factores pelos quais se orientam os professores quando preparam a intervenção.

Por seu lado, Popham & Baker (1963), citados por Falvey (1995), acreditam que a intervenção dos professores deve passar por práticas que envolvam:

- a) Prática apropriada: devem ser dadas aos alunos oportunidades suficientes para trabalhar/treinar comportamentos e competências a atingir, variando a quantidade de tempo necessária de aluno para aluno, tendo por base as necessidades dos mesmos;
- b) Conhecimento dos resultados: é importante que recorram a métodos de ensino que possibilitem aos alunos a obtenção do feedback apropriado e consistente do seu processo de aprendizagem dado regularmente pelos professores;
- c) Análise de tarefas: Usando métodos de análise de tarefas (isto é, dividir a actividade ou a competência em passos que podem ser ensinados), os professores podem identificar e sequenciar os comportamentos para serem mais facilmente aprendidos;
- d) Compreensão da finalidade: os professores devem organizar-se e estruturar oportunidades de aprendizagem que permitam aos alunos descobrir e perceber o valor do que estão a aprender;
- e) Avaliação: os professores devem realizar avaliações diagnósticas, manter a avaliação contínua do progresso do aluno, interpretar os dados da sua avaliação e reorganizar as situações de aprendizagem, tornando-as apropriadas. (p.143)

Stainback e outros (1992), citados por Falvey (1995), defendem ser urgente mudar a forma como os professores encaram o ensino e como escolhem as estratégias utilizadas. Assim, em vez de trabalhar os diferentes conteúdos em cenários separados, devem optar por trabalhar em projecto, incentivando a interacção e cooperação com os seus pares, de forma a facilitar a participação e a aprendizagem dos alunos. Neste sentido, sugerem uma perspectiva holística e construtivista do currículo e do ensino, privilegiando a escolha de conteúdos significativos para os alunos e de competências essenciais para a inserção do indivíduo na comunidade. Só buscando aquilo que faz sentido para os alunos é que se conseguirá que a informação seja aprendida, utilizada e mantida.

Através do que foi dito até aqui, podemos constatar que os professores têm um papel fundamental no que concerne à adoção da inclusão como filosofia a adotar na educação dos alunos com NEE. As atitudes, as escolhas e os comportamentos dos professores influenciam grandemente o alcance ou não do sucesso escolar por parte dos alunos com NEE.

3. Modelo de Atendimento à Diversidade

3.1. O Modelo de Atendimento à Diversidade

Sendo o objecto deste estudo, a educação dos alunos com NEE, é de extrema importância apresentar um modelo que se considere eficaz para o mesmo. Tal como refere Correia (2008b), deve encontrar-se um modelo “cuja finalidade seja o atendimento à diversidade, ou seja, um modelo que possa vir a responder às necessidades de todos os alunos, designada e principalmente dos alunos com necessidades especiais” (p.21).

O modelo escolhido para se analisar neste estudo é o *Modelo de Atendimento à Diversidade* de Correia (2005). De seguida, será apresentada uma breve descrição do modelo em questão, focando os aspectos que se consideram mais pertinentes e tendo sempre por base o que é dito pelo autor do mesmo.

De acordo com Santos (2009a) este é um modelo que prima pela constante troca de informações, conhecimentos, planificações, intervenções e estratégias, entre o professor do ensino regular, o professor de educação especial, os outros elementos da equipa multidisciplinar e os pais. A autora acredita que esta é a única forma de conseguir realizar, com rigor, a avaliação compreensiva, a intervenção e a verificação daquilo que foi feito.

Este é um modelo que se baseia em intervenções que permitem, a partir da determinação de uma linha de base, verificar o progresso de um determinado aluno e, caso seja necessário, encaminhá-lo para os serviços de educação especial que irão monitorizar o progresso do aluno através de um trabalho realizado por uma equipa interdisciplinar. Na aplicação deste modelo há uma preocupação com o que deve ser ensinado, a forma como deve ser ensinado e como deve ser avaliado o progresso do aluno (Correia, 2008b).

O autor (2008a), apresentou-nos o modelo como sendo constituído por quatro componentes: o *conhecimento*, no qual o professor conhece os alunos e os seus ambientes de aprendizagem; a *planificação*, que se baseia no conhecimento obtido na componente anterior; a *intervenção*, que deve ter como fundamento as capacidades e necessidades dos alunos e dos ambientes em que os mesmos interagem e os objectivos que pretendemos que desenvolvam; e a *verificação* que compreende as práticas que visam perceber se a programação foi ou não adequada aos alunos em questão. A terceira componente, que como já se referiu denomina-se por *Intervenção*, compreende, ainda, três fases: a *fase preliminar*, que tem um carácter de prevenção; a *fase compreensiva*, de carácter educacional; e por fim, a *fase transicional* (ver figura 1).

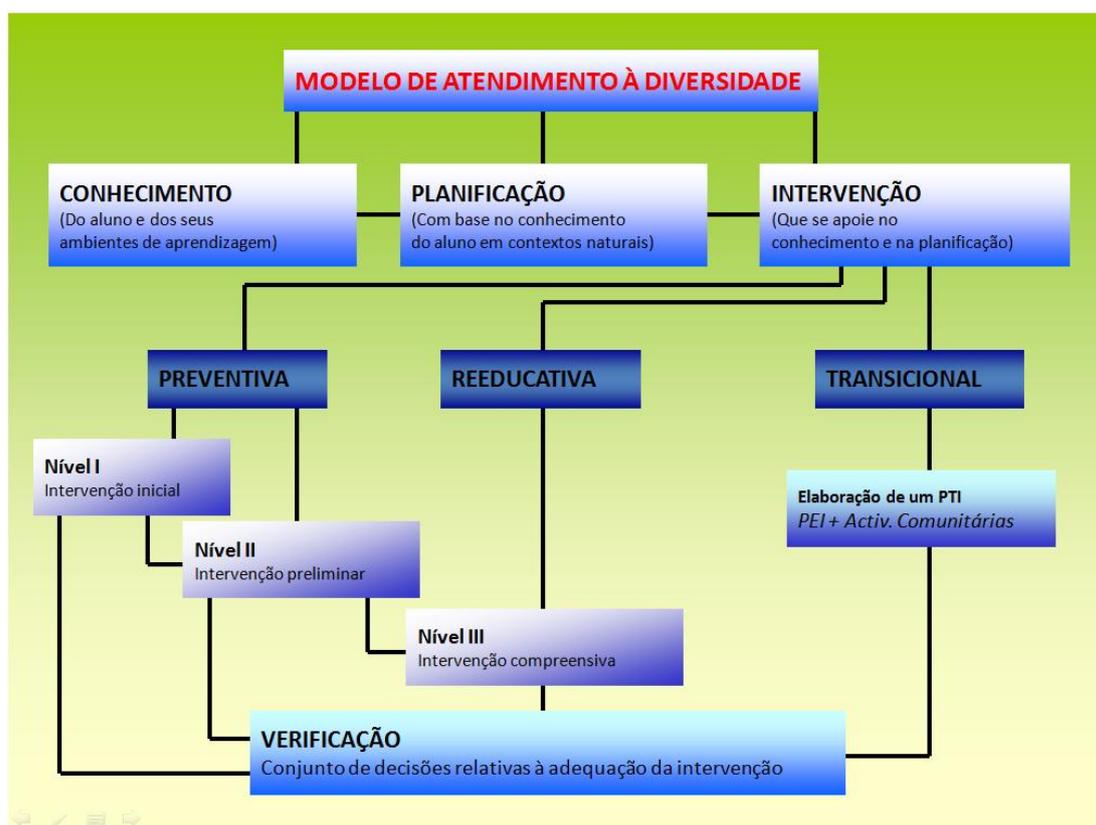


Figura 1. Modelo de Atendimento à Diversidade.

Correia (2008a) acredita que, ao iniciar-se um processo de avaliação, antes de mais, o professor deve verificar a acuidade visual e auditiva do aluno, para o qual pode utilizar grelhas constituídas por um conjunto de itens relacionados com

comportamentos ligados à visão e à audição (ver anexo 1 e 2). Uma vez afastada a possibilidade de o aluno possuir algum problema relacionado com a visão ou com a audição, pelas referidas grelhas ou por testes efectuados por especialistas, avança-se para a implementação das diferentes fases do MAD.

Na primeira etapa do modelo, designada por *conhecimento*, é feita a identificação do aluno, conhecendo-o mais profundamente. Busca-se conhecer os estilos de aprendizagem, os interesses, as capacidades e as necessidades do aluno, com o objectivo de definir os seus níveis actuais no que respeita à realização académica e social. É também nesta etapa que se conhecem e analisam os ambientes de aprendizagem do aluno, tanto na escola como fora dela (Correia, 2008a).

A etapa que se segue é a de *planificação*, na qual o professor se prepara para a *intervenção*, analisando a informação recolhida sobre o aluno e os seus ambientes de aprendizagem. A terceira etapa congrega, como foi já descrito, três fases: *componente preventiva*, *componente reeducativa* e *componente transicional* (Correia, 2008a).

De acordo com o Correia (2008a), a *componente preventiva* compreende dois tipos de intervenção. A primeira (*avaliação inicial*) concretiza-se na identificação de alunos que apresentem problemas de aprendizagem. Para isso o professor deve providenciar uma primeira avaliação, tendo por base alguns métodos informais de avaliação, tal como:

- Observação: estudo da criança no seu ambiente de aprendizagem, durante um determinado período de tempo, procurando descrever padrões do seu comportamento;
- Avaliação baseada no currículo: comparação entre as aptidões da criança com aquelas requeridas pelo currículo;
- Análise de amostras de produtos: contabilização das respostas correctas e incorrectas dadas pela criança, permitindo perceber o padrão de erro quanto ao tipo e frequência de sucessos e insucessos;
- Análise de tarefas: identificação das componentes principais de uma tarefa e organização das mesmas numa sequência educativa apropriada;
- Inventários: análise do comportamento da criança tendo em conta um currículo específico, possibilitando a avaliação de diversas aptidões;

- Testes centrados em critérios: comparação entre a realização do aluno e um determinado nível de sucesso;
- Ensino diagnóstico: avaliação do impacto diferencial de duas estratégias de ensino;
- Listas de verificação e escalas ordinais ou gradativas: recolha de informação importante para fins educacionais;
- Entrevistas e questionários: recolha de informação a partir de pessoas próximas da criança (Correia, 2008a).

No que respeita à área académica, é fundamental que se recorra a técnicas de índole informal, como por exemplo a análise dos produtos do aluno. O professor deve ainda determinar as áreas problemáticas do aluno e trabalhar para descobrir quais os comportamentos que podem estar na origem dos problemas apresentados pelos mesmos. De todas as áreas que podem ser avaliadas, o professor deve prestar especial atenção à motivação, às capacidades e aptidões do aluno, às suas atitudes emocionais, às interações sociais, às características físicas e à experiência anterior. Com base nas informações conseguidas, o professor deve traçar o perfil do aluno (Correia, 2008a).

Identificadas as áreas problemáticas, é urgente a implementação de estratégias comprovadas pela investigação, sendo aplicadas com o objectivo de minimizar ou suprimir os problemas de aprendizagem apresentados pelo aluno, evitando, assim, o encaminhamento para os serviços de educação especial. Tendo por base as necessidades apresentadas pelo aluno e monitorizando sempre o progresso do mesmo, o professor pode aplicar estratégias como: observação da criança, apoio acrescido, ensino em pequeno grupo, tempo acrescido para a realização de tarefas ou simplificação das mesmas, reuniões com os encarregados de educação dos alunos, etc (Correia, 2008a).

Tendo sido efectivamente realizada esta intervenção inicial e não tendo o aluno obtido o sucesso esperado, o professor deve elaborar o *relatório inicial* (ver anexo 3), evidenciando, no mesmo, os problemas do aluno e as estratégias que foram já consideradas para os solucionar (Correia, 2008a).

Ainda antes de aluno ser encaminhado para os serviços de educação especial, o professor deve levar a cabo a avaliação preliminar, para a qual pode consultar a Equipa

de Apoio ao Aluno. Esta é constituída pelo professor do ensino regular, outros profissionais de educação, os encarregados de educação e um elemento da direcção (Correia, 2008a).

A Equipa de Apoio ao Aluno deve ainda analisar o processo do aluno, observando-o nos ambientes em que se move. A recolha da informação, que será a base da intervenção educacional, deve incidir principalmente nas áreas académica e social, contribuindo para a análise do problema do aluno e, se possível, a remediação do mesmo. Esta recolha de informação contribuirá ainda para que se identifiquem os recursos necessários à intervenção e à posterior elaboração de um programa de intervenção individualizado que considere os ajustamentos, as adaptações e as modificações ambientais necessárias. Além da recolha de informação já mencionada, deve ser feita uma entrevista aos pais ou a quem está mais próximo do aluno, de forma a obter informações sobre a história familiar, clínico-desenvolvimental e educacional do aluno, que serão a base para a construção da *história compreensiva* (Correia, 2008a).

Para os alunos que, nesta altura, continuarem a apresentar problemas, deve ser elaborado um *Relatório Educacional*, onde, sucintamente, sejam relatadas as mudanças curriculares e ambientais efectuadas, assim como qualquer outra informação relevante. Será através deste *relatório educacional* que se fará a ponte para a etapa da *Intervenção Reeducativa*, o nível III do MAD, que se concretiza na avaliação compreensiva. Esta etapa engloba a observação directa da criança nos seus ambientes de aprendizagem, a avaliação do desempenho académico e social e a elaboração do Programa Educativo Individualizado (PEI). Inicialmente, deve ser preenchida a grelha de referimento (ver anexo 4) que permite encaminhar o aluno para os serviços de educação especial, juntamente com o envio de uma notificação aos encarregados de educação do aluno (Correia, 2008a).

A realização desta avaliação compreensiva concretizar-se-á na elaboração de um plano de avaliação individual, realizado por um conjunto de especialistas. Neste plano devem constar as áreas a avaliar, os instrumentos que serão utilizados e os elementos e as datas a considerar.

Será esta avaliação que servirá de base para a elaboração do PEI, que tem como objectivo “reestruturar a educação do aluno com NEE de acordo com as suas

capacidades e necessidades” (p.83). É importante que neste documento possam evidenciar-se o nível de realização actual do aluno, as modalidades de atendimento, a calendarização da intervenção, os objectivos específicos, as estratégias e os materiais a utilizar, o tipo de avaliação e de verificação que serão efectuadas, a composição da equipa e a anuência parental (Correia, 2008a).

Assim, e tal como afirma Correia (2008a), o PEI resulta “das propostas educacionais de toda a equipa multidisciplinar que, através dos resultados que obteve na avaliação compreensiva do aluno, se propõe planificar um programa educacional” (p.88). O professor de Educação Especial será o responsável por coordenar a intervenção com base no que é exposto no documento, assegurando que a educação dada ao aluno é apropriada e adequada às suas capacidades e necessidades e que é feita, sempre que possível, na sala de aula (Correia, 2008a).

O autor (2008a) refere também a fase denominada por *Intervenção transicional*, na qual são elaborados programas para os alunos que continuam a não atingir os objectivos do currículo comum, que tenham 14 anos ou mais e que ainda apresentam problemas de aprendizagem. Para estes alunos são criadas um conjunto de estratégias que possam tornar a sua inserção na sociedade e no mundo de trabalho mais facilitada.

Do Modelo de Atendimento à Diversidade faz, ainda, parte a componente de *Verificação*, que se concretiza num conjunto de avaliações que tem por objectivo avaliar o progresso do aluno, verificando se a intervenção esteve adequada às características dos alunos. Com estas avaliações, o professor pode, acima de tudo, “determinar se o aproveitamento da criança está em consonância com os procedimentos educacionais preconizados” (Correia, 2008a, p.90).

3.2. Princípio da Confidencialidade

Quando se refere ao modelo por si criado, Correia (2008b) alerta para a importância de que todo o processo relativo a este modelo obedeça a um princípio fundamental, o princípio da confidencialidade. Com isto, o autor pretende que os actores deste processo tenham presente que toda a informação que acederem e recolherem, e que é integrada nos registos da escola, deve ser confidencial, só estando acessível às pessoas envolvidas no processo, aos pais e ao aluno, quando maior.

Assim, também entende o Ministério da Educação (2008), quando no artigo 1.º do Decreto-Lei 3/2008, onde se define o objecto e o âmbito do decreto, declara que:

toda a informação resultante da intervenção técnica e educativa está sujeita aos limites constitucionais e legais, em especial os relativos à reserva da intimidade da vida privada e familiar e ao tratamento automatizado, conexão, transmissão, utilização e protecção de dados pessoais, sendo garantida a sua confidencialidade. Estão vinculados ao dever do sigilo os membros da comunidade educativa que tenham acesso à informação referida no número anterior. (pontos 5 e 6)

METODOLOGIA

Após ter sido apresentada a sustentação teórica deste estudo, será agora definido o caminho metodológico percorrido, aludindo à amostra participante e ao instrumento de recolha de dados utilizado, bem como aos procedimentos, tanto de recolha como de tratamento, análise e interpretação dos dados.

Desenho do estudo

A metodologia utilizada para a realização deste estudo é de natureza quantitativa, enquadrando-se no género de estudos descritivos. Fazer-se-á, adicionalmente, a análise das qualidades psicométricas do instrumento utilizado através da análise da consistência interna e da análise factorial.

Utilizando o questionário *Percepção dos Professores Quanto à Educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais* (Correia, 2005), presente em anexo (anexo 5), ter-se-á acesso àquilo que os professores pensam sobre a educação destes alunos, sendo, posteriormente, esta “informação (...) transformada em números ou dados quantitativos” (Tuckman, 2000, p. 308). Toda a informação que é convertida em números é de muito mais fácil análise, permitindo comparar valores, encontrar a média, as respostas mais vezes dadas, etc.

Neste sentido, Ferreira (1989), citado por Borlido (2010), afirma que “quando nos referimos a questionários, estamos forçosamente a referir-nos à estatística e ao método quantitativo” (p.69).

De acordo com Fortin (2003), a investigação quantitativa envolve um processo sistemático de colheita de dados observáveis e quantificáveis. Este tipo de investigação baseia-se na “observação de factos objectivos, de acontecimentos, de fenómenos que existem independentemente do investigador” (p.22). É um processo complexo, uma vez que se procuram obter resultados com o menor enviesamento possível. Neste método de investigação, o investigador percorre um processo ordenado, passando por diversas etapas, desde a definição do problema até à análise dos resultados conseguidos. A abordagem quantitativa caracteriza-se pela objectividade, pela predição, pelo controlo e, ainda, pela generalização.

Acima de tudo, o método quantitativo procura “o uso de medidas e de métodos padronizados convertíveis em números, de tal modo que permite a expressão da variedade de perspectivas e experiências das pessoas dado que as opções de resposta são limitadas à partida” (Patton, 1990; Ribeiro, 2007, citados por Borlido, 2010, p.69).

Neste sentido, a metodologia quantitativa pode, então, ser definida como empírico-analítica, pois tem como objectivo explicar, predizer e controlar fenómenos; procura encontrar regularidades e leis explicativas, focando-se para isso na objectividade de fenómenos e na quantificação de medidas (Almeida & Freire, 2008).

Sendo quantitativo, é também um estudo descritivo, uma vez que procura informações relacionadas com as percepções que os professores possuem sobre a forma como o professor vê a educação dos alunos com NEE, tentando caracterizar as mesmas. Recolhidos os dados da amostra seleccionada, proceder-se-á à sua descrição e análise. De acordo com Fortin (2003), este tipo de estudos “fornecem uma descrição dos dados, quer seja sobre a forma de palavras, de números ou de enunciados descritivos de relações entre variáveis” (p.135).

Durante os meses de Novembro e Dezembro do ano 2010 foram contactados todos os agrupamentos de escola do concelho de Braga, com o intuito de os convidar a participar neste estudo.

Amostra

Quando falamos em população, referimo-nos a um conjunto de elementos que partilham características comuns, definidas por um conjunto de critérios, sendo o elemento, a unidade base da população. Quando se pretende estudar a dita população, é geralmente seleccionada uma amostra. Esta é um sub-conjunto da população, ou seja, uma réplica, em miniatura, da população que será estudada. Para que a amostra seja representativa da população, esta deve possuir as características da população (Almeida & Freire, 2008).

Neste estudo, a população estudada são os professores que, no ano lectivo 2010/2011, eram responsáveis por uma turma, na medida em que leccionavam no ensino regular das escolas básicas, do 1.ºciclo do concelho de Braga, perfazendo um total de 378 professores que pertencem aos doze agrupamentos existentes no

concelho. Destes, 228 professores aceitaram a proposta e constituíram a amostra deste estudo, respondendo ao questionário que lhes foi entregue.

Assim sendo, a amostra constituída para este estudo considera-se de conveniência, tendo-se seleccionado os sujeitos por serem facilmente acessíveis, por terem aceite participar no estudo e por devolverem o questionário já preenchido. Este tipo de amostra permite contactar com grupos intactos e possibilita que o estudo seja feito em contexto real.

Instrumentos de recolha de dados

Neste estudo pretende-se realizar uma investigação por inquérito, “um tipo específico de investigação que aparece frequentemente no campo da educação” (Tuckman, 2000:15). Esta opção prende-se com as vantagens conseguidas através deste tipo de investigação. De acordo com o mesmo autor “ao possibilitar o acesso ao que está “dentro da cabeça de uma pessoa”, estes processos tornam possível medir o que uma pessoa sabe, o que gosta e não gosta e o que pensa” (p.307).

O questionário é um dos métodos utilizados para a recolha de dados que requer respostas escritas por parte dos sujeitos e que, habitualmente, é preenchido pelos sujeitos respondentes sem qualquer assistência por parte do investigador. Este método é bastante flexível quanto à estrutura, à forma e aos meios de recolher a informação pois permite a organização, a normalização e o controlo de dados, podendo ser utilizado para colher informação sobre as atitudes, as crenças, as intenções e as percepções dos indivíduos (Norwood, 2000, citado por Fortin, Cotê, & Fillion, 2009).

Quando se aplica um questionário a uma amostra, é possível realizar uma inferência estatística. Será através da mesma que se verificarão as hipóteses já elaboradas, as quais se completam se se recorrer às informações recolhidas e codificadas. A aplicação de um questionário pode ainda ter como propósito descrever uma população ou sub - população (Ghiglione & Matalon, 1995, p. 115).

De entre as vantagens atribuídas a este tipo de método de recolha de dados, estão o facto de ser rápido e ser menos dispendioso que a entrevista. Além disso, pode ser utilizado junto de um grande número de pessoas e permite que os respondentes se

sintam mais seguros relativamente ao anonimato do mesmo, exprimindo, com mais liberdade, as suas opiniões (Fortin, 2003, p.254).

No presente estudo, e uma vez que o objectivo é estudar as percepções que os professores têm sobre qual a melhor forma de educar os alunos com NEE, a recolha de dados será feita através da utilização do questionário *Percepção dos Professores Quanto à Educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais* (Correia, 2005) (anexo 5).

Com o objectivo de apresentar o questionário e motivar a participação dos sujeitos, construiu-se uma breve introdução onde se define o âmbito do estudo e o objectivo do questionário, salientando-se o anonimato e a confidencialidade do mesmo. O questionário é constituído por duas partes, sendo que a primeira é relativa aos dados demográficos dos professores participantes no estudo e, a segunda, por sua vez, contém um conjunto de 25 itens que versam sobre aspectos pertinentes relacionados com a educação de alunos com NEE.

Na primeira parte figuram questões que visam caracterizar os sujeitos da amostra, questionando-os sobre o género, a idade, as habilitações literárias (curso magistério; bacharelato; licenciatura; pós graduação; mestrado; doutoramento) e o tempo de experiência profissional até 31 de Agosto de 2010 (menos de 5 anos; 5 a 10 anos; 11 a 15 anos; 16 a 20 anos; 21 a 25 anos; 26 a 30 anos; mais de 30 anos).

A segunda parte é constituída por um conjunto de 25 itens fechados, para os quais é apresentada uma escala Likert, onde a medição das percepções do sujeito é feita pelo posicionamento face a cada um dos itens do questionário. Assim, perante cada um dos itens, o professor deve escolher uma das cinco opções: 1 (discordo plenamente), 2 (discordo), 3 (mantenho a neutralidade), 4 (concordo), e 5 (concordo plenamente).

Numa escala Likert é pedido “aos sujeitos que indiquem se estão mais ou menos de acordo ou em desacordo relativamente a um certo número de enunciados, escolhendo entre cinco respostas possíveis” (Fortin, 2003, p.257). A cotação dos itens passa por atribuir 5 pontos à alternativa mais favorável e 1 ponto à mais desfavorável. (Lima, 1997; Ary, Jacobs, & Razavieh, 1996, citados por Martins, 2000).

Embora todos os itens do questionário sejam relativos à educação de alunos com NEE, estes podem ser agrupados em 3 factores, podendo alguns dos itens estar

relacionados com mais do que um factor. O factor *Atitudes* engloba 13 dos 25 itens presentes no questionário, sendo aquele que tem mais itens. Já o factor *Recursos* abrange 9 itens e o factor *Colaboração* é aquele com menos itens, abarcando apenas 8 dos 25 itens.

Sendo os factores *Atitudes*, *Colaboração* e *Recursos*, a importância e pertinência das mesmas prende-se com o facto de se saber que a Inclusão engloba um conjunto de pressupostos, entre os quais se podem salientar as atitudes dos profissionais, a colaboração entre os diversos agentes educativos e os recursos, tanto humanos como materiais, essenciais para responder às necessidades de todos os alunos (Correia & Martins, 2000).

A pertinência do factor *Atitudes* pode ser explicada pelo facto de a aceitação da diversidade e a concretização da inclusão exigirem à partida “mudanças radicais no que respeita às atitudes dos profissionais” (Correia & Martins, 2000, p. 17). Além disso, são vários os autores (Correia, 1994; Thousand & Villa, 1995; Correia, Cabral, & Martins, 1997; Cramer, 1998, citados por Correia & Martins, 2000) a reconhecer que “os professores desempenham um papel preponderante no que diz respeito ao sucesso das práticas inclusivas e as suas atitudes parecem estar directamente relacionadas com os seus comportamentos” e que as suas atitudes “podem contribuir em muito para a implementação de práticas educacionais inovadoras e, conseqüentemente, para o sucesso de todos os alunos” (Smith et al, 1995, citados por Correia & Martins, 2000, p.17).

Outro dos factores do questionário utilizado neste estudo é o factor *Recursos*, também eles um aspecto essencial para o sucesso da educação de alunos com NEE. Correia (2008b, p.45) evidencia a importância deste factor quando diz que “o papel dos recursos humanos, para além de imprescindível, torna possível uma boa prestação de serviços para os alunos com NEE”.

A importância dos recursos tem também a ver o facto de, na implementação da filosofia inclusiva, se trabalhar para responder eficazmente às necessidades dos alunos que requerem mais atenção, para o qual será necessário a criação de intervenções específicas e também um conjunto de recursos especializados de forma a criar condições que melhorem a qualidade de vida do aluno (Correia 2008c, p.2).

Por fim, o factor *Colaboração* engloba sete itens relacionados com este que tem sido um dos assuntos que têm recebido uma grande atenção por parte daqueles que se dedicam a investigar na área de Educação Inclusiva.

Como foi já dito anteriormente, no capítulo respeitante à revisão da literatura, Bairrão (1999) e Porter (1999) citados por Martins (2000b), defendem ser importante que, na sua prática profissional, os professores privilegiem o trabalho em equipa, em vez do trabalho individual. Os autores acreditam que esta opção revela-se muito significativa para a mudança das escolas, contribuindo para as tornar mais inclusivas.

Acima de tudo, este questionário responde ao pretendido neste estudo, na medida que permite conhecer as percepções dos professores quanto ao conceito de inclusão e as práticas educativas subjacentes à mesma, nomeadamente no que respeita às atitudes dos professores, aos recursos necessários e à importância da colaboração.

Apresentam-se, de seguida, os itens distribuídos pelos factores:

Atitudes

1. Todos os alunos, incluindo os alunos com necessidades educativas especiais (NEE), têm o direito de aprender juntos.
 2. Os alunos com NEE ajustam-se bem quando são inseridos em classes regulares.
 4. Os alunos sem NEE aceitam bem os seus colegas com NEE.
 7. As necessidades dos alunos com NEE tornam-nos vulneráveis na classe regular.
 8. Os alunos com NEE necessitam de mais atenção do que aquela que o professor do ensino regular lhes pode dar.
 11. A liderança numa escola é essencial para o sucesso da filosofia inclusiva.
 13. O professor do ensino regular deve ser o responsável pela educação de todos os alunos que tem a seu cargo.
 14. Os alunos com NEE têm mais sucesso quando inseridos em classes regulares.
 15. Os alunos com NEE prejudicam os alunos sem NEE na sala de aula.
 16. Os professores do ensino regular resistem à ideia da inserção de alunos com NEE nas suas salas de aula.
-

Atitudes (cont.)

- 20.** Os alunos com NEE têm o direito de frequentar as classes regulares sempre que isso seja possível.
- 21.** A minha escola está preparada para a inclusão de alunos com NEE.
- 22.** Os professores do ensino regular estão preparados para responder às necessidades dos alunos com NEE.
-

Recursos

- 3.** Os recursos humanos existentes são suficientes para dar resposta às necessidades dos alunos com NEE.
- 5.** Os professores de educação especial correspondem às expectativas que deles se esperam.
- 6.** O processo de atendimento para os alunos com NEE tem gerado sucesso.
- 8.** Os alunos com NEE necessitam de mais atenção do que aquela que o professor do ensino regular lhes pode dar.
- 12.** Os serviços especializados podem fazer a diferença no sucesso dos alunos com NEE.
- 21.** A minha escola está preparada para a inclusão de alunos com NEE.
- 23.** A minha escola tem acesso a recursos, saberes, tempo e práticas de colaboração para incluir com sucesso os alunos com NEE.
- 24.** Aos alunos com NEE significativas deve ser-lhes elaborado um programa educativo individualizado.
- 25.** Sempre que necessário devem considerar-se ajustamentos e adaptações curriculares para os alunos com NEE.
-

Colaboração

9. Os professores do ensino regular e de educação especial devem trabalhar em parceria.
 10. Os alunos com NEE têm sucesso desde que exista um processo que apele à colaboração entre professores, profissionais especializados e pais.
 17. Os professores do ensino regular rejeitam a contribuição de colegas especializados nas suas salas de aula.
 18. Os professores do ensino regular sentem o apoio dos professores de educação especial no que respeita ao atendimento dos alunos com NEE.
 19. Os pais dos alunos com NEE apoiam o processo de atendimento às suas necessidades.
 24. Aos alunos com NEE significativas deve ser-lhes elaborado um programa educativo individualizado.
 25. Sempre que necessário devem considerar-se ajustamentos e adaptações curriculares para os alunos com NEE.
-

Procedimento de recolha de dados

Para se proceder à recolha dos dados, começou-se por contactar os 12 agrupamentos que constituem os agrupamentos do concelho de Braga onde, como foi já dito, leccionam 378 professores.

Primeiramente, contactou-se, telefonicamente, a direcção de cada um dos agrupamentos com o intuito de agendar uma reunião. Nesta, foi entregue aos responsáveis pelas direcções dos agrupamentos um documento com o pedido de colaboração (anexo 6), explicando o objectivo do estudo e solicitando autorização para a recolha de informação conducente à referida elaboração da dissertação, bem como um exemplo do questionário que seria utilizado (anexo 5).

Dos doze agrupamentos existentes, dois deles rejeitaram participar no estudo, tendo participado os restantes oito, com o total de 312 professores. Em cooperação com os responsáveis pelas direcções dos agrupamentos e os coordenadores de escolas, foram entregues aos professores os 312 questionários. Na totalidade foram devolvidos 228 questionários preenchidos.

Procedimento de tratamento, análise e interpretação de dados

Os resultados obtidos através da resposta aos questionários por parte dos professores serão analisados e apresentados tendo por base a estatística descritiva. Serão ainda apresentados os valores resultantes da análise das qualidades psicométricas do instrumento utilizado, através da análise da consistência interna (com base no Alpha de Cronbach) e da análise factorial. Pela natureza quantitativa do estudo, os dados foram organizados de forma a poder realizar estes tipos de análise, com recurso ao programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS v. 18).

A análise descritiva “é o processo pelo qual o investigador resume um conjunto de dados brutos, com a ajuda de testes estatísticos” (p. 410). Esta pretende descrever as características dos participantes e examinar a distribuição dos valores das principais variáveis. O recurso à estatística descritiva possibilitará a apresentação da distribuição de frequências e a apresentação e comparação das medidas de tendência central (moda, mediana e média) e das medidas de dispersão (amplitude da variação, variância, o desvio padrão e o coeficiente de variação) (Fortin, Cotê, & Fillion, 2009).

No presente estudo, tendo em conta os objectivos e o tipo de escalas utilizadas, irá utilizar-se as medidas de tendência central – média – e de dispersão – desvio padrão, com o objectivo de apresentar o resultado das variáveis. A apresentação e análise dos resultados das variáveis medidas com escala nominal será feita através da distribuição de frequências absolutas.

Além disso, será feita uma análise às qualidades psicométricas do questionário *Percepção dos Professores Quanto à Educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais* (Correia, 2005), utilizado como instrumento de recolha de dados. Neste âmbito serão analisadas a validade e a fiabilidade do dito questionário. Para isso, analisar-se-á a consistência interna, recorrendo ao Alpha de Cronbach, realizar-se-á a análise correlacional entre os itens do questionário e, por fim, a análise factorial.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo será feita a apresentação e análise dos dados conseguidos através dos 228 questionários entregues aos professores do 1º ciclo do ensino básico que, no ano lectivo de 2010/2011, leccionavam em escolas do concelho de Braga. Os dados apresentados serão analisados, comparados e explorados, tendo como objectivo perceber quais são as percepções que os professores têm sobre a educação dos alunos com NEE.

Primeiramente, será feita uma breve apresentação dos dados relativos à amostra, caracterizando os sujeitos que a constituem, através da análise das variáveis independentes: género, idade, habilitações literárias e tempo de experiência profissional.

Na segunda parte, será feita uma apresentação descritiva dos resultados, analisando cada um dos itens do questionário. Por último, serão analisadas as qualidades psicométricas do questionário utilizado, apresentando-se os dados relativos à análise da consistência interna, com base no Alpha de Cronbach, à análise correlacional entre itens e a análise factorial.

Caracterização da amostra

A amostra deste estudo é constituída por 228 professores do 1ºciclo do ensino básico que, no ano lectivo 2010/2011, leccionavam num dos 10 agrupamentos de escola do concelho de Braga que aceitaram colaborar neste estudo.

Dos 228 professores participantes neste estudo, 196 eram do género feminino, enquanto que apenas 32 do género masculino. A diferença pode ser constatada com a análise do quadro 1, que nos mostra também a percentagem atribuída a cada um dos grupos: masculino (14%) e feminino (86%). Esta grande diferença encontrada, demonstra que as mulheres professores se encontram em maior número e confirma a distribuição sexual característica da função docente, no que respeita ao 1ºciclo do Ensino Básico em Portugal (Martins, 2000:159).

Quadro 1. Distribuição de frequências da variável Género.

Género	Frequência	Percentagem
Masculino	32	14%
Feminino	196	86 %

No que respeita à idade dos sujeitos da amostra, 8 dos 228 professores optou por não preencher este campo do questionário, correspondendo estes a 3,5% da amostra. Tal como pode ser constatado no quadro 2, os respondentes tinham idades compreendidas entre 27 e 58 anos, sendo a média de idades de 45.64 anos (DP=7.99).

Quadro 2. Idade dos sujeitos da amostra.

	N	Mínima	Máxima	Média	Desvio-padrão
Idade	220	27	58	45.64	7.99

Analisando mais detalhadamente a idade dos professores participantes na amostra, dividiram-se as respostas dos mesmos em 5 grupos: menos de 31 anos; 31 a 35 anos; 36 a 40 anos; 41 a 45 anos; 46 a 50 anos; mais de 50 anos.

O quadro 3 mostra-nos esta análise, apresentando as percentagens correspondentes a cada grupo. 11 (5%) dos professores têm menos de 31 anos, constituindo o menor dos grupos, enquanto que são 26 (11,8%) os que têm idades

compreendidas entre 31 e 35 anos. O terceiro grupo engloba os 17 (7,7 %) professores que têm entre 36 e 40 anos, enquanto os 39 (17,7%) professores que têm entre 41 a 45 anos constituem o quarto grupo. Por fim, os quinto e sexto grupos são os que englobam um maior número de professores, tendo, o quinto, 39 (22,7%) professores com idades compreendidas entre 46 e 50 e, o sexto, 77 (35%) professores com idade superior a 50 anos.

Quadro 3. Distribuição de frequências da variável Idade.

Idade	Frequência	Porcentagem
Menos de 31 anos	11	5,0%
31 a 35 anos	26	11,8%
36 a 40 anos	17	7,7%
41 a 45 anos	39	17,7%
46 a 50 anos	50	22,7%
Mais de 50 anos	77	35,0%

No que concerne ao tempo de serviço dos professores participantes, e como pode ser verificado no quadro 4, as respostas dos mesmos revelaram que apenas 3 (1,3%) deles têm menos de 5 anos, enquanto 35 (15,4%) têm entre 5 a 10 anos de tempo de serviço. São 18 (7,9%) os professores que têm entre 11 e 15 anos e 28 (12,3%) os que têm entre 16 e 20 anos de serviço. O grupo daqueles que têm entre 21 e 25 anos é constituído por 41 indivíduos enquanto o grupo dos professores com 26 a 30 anos de serviço são 36. Por fim, encontra-se o maior dos grupos, com 67 professores (29,4%), com mais de 30 anos de serviço.

Quadro 4. Tempo de serviço docente dos sujeitos da amostra, por grupo.

Tempo de serviço	Frequência	Porcentagem
Menos de 5 anos	3	1,3%
5 a 10 anos	35	15,4%
11 a 15 anos	18	7,9%
16 a 20 anos	28	12,3%
21 a 25 anos	41	18,0%
26 a 30 anos	36	15,8%
Mais de 30 anos	67	29,4%

Tanto a análise dos dados relativos à idade como os relacionados com o tempo de serviço, revelam que os maiores grupos de professores são constituídos por sujeitos com idade mais avançada e com o maior número de anos de tempo de serviço, o que, obviamente está relacionado entre si. De qualquer forma, os resultados permitem perceber que grande parte dos professores, 75,4%, tem mais de 40 anos e que 63,2% têm mais de 20 anos de serviço, o que mostra que têm bastante experiência profissional mas também que a sua formação inicial foi já feita há muito tempo.

O preenchimento do questionário permitiu ainda que se conhecesse as habilitações literárias dos professores, uma vez que, aos mesmos, era pedido que seleccionassem um dos cinco factores relativos às suas habilitações literárias: curso magistério; bacharelato; licenciatura; pós graduação; mestrado; e doutoramento.

Como pode ser constatado pela análise do quadro 5, as respostas dos participantes revelaram que 12 (5,3%) dos professores possuem como habilitações literárias o Curso do Magistério e 14 (6,1%) possuem Bacharelato. O grupo de professores com Licenciatura é constituído por 180 (78%) professores, apenas 9 (3,9%) possuem Pós-graduação, enquanto 13 (5,7%) professores têm Mestrado. Nenhum dos professores afirmou possuir como habilitações literárias o Doutoramento.

Será interessante constatar que, não obstante o facto de a maior parte dos professores ter mais de 40 anos e possuir muitos anos de tempo de serviço, a maior parte deles possuem licenciatura. No entanto, a percentagem de professores com graduações depois da licenciatura é muito baixa, perfazendo um total de 9,6%.

Quadro 5. Habilitações académicas dos sujeitos, por grupo.

	Frequência	Percentagem
Curso Magistério	12	5,3%
Bacharelato	14	6,1%
Licenciatura	180	78,9%
Pós graduação	9	3,9%
Mestrado	13	5,7%
Doutoramento	0	0%

Análise descritiva

De seguida, é feita a apresentação descritiva das respostas aos itens que constituem o factor Atitudes (Quadro 6). Sabendo que, para a atribuição das respostas dos professores, foi feita através da escolha entre 1 (discordo plenamente), 2 (discordo), 3 (mantenho a neutralidade), 4 (concordo) e 5 (concordo plenamente), apresentar-se-á a média das respostas. No caso do factor Atitudes, as médias variam entre 2.50 e 4.62.

Quadro 6. Apresentação descritiva dos itens contidos no factor Atitudes.

N.º	Descrição do Item	N	Missing	Média	DP
1	Todos os alunos, incluindo os alunos com necessidades educativas especiais (NEE), têm o direito de aprender juntos.	226	2	3.71	1.06
2	Os alunos com NEE ajustam-se bem quando são inseridos em classes regulares.	226	2	3.09	0.95
4	Os alunos sem NEE aceitam bem os seus colegas com NEE.	228	0	3.98	0.75
7	As necessidades dos alunos com NEE tornam-nos vulneráveis na classe regular.	223	5	3.34	1.00
8	Os alunos com NEE necessitam de mais atenção do que aquela que o professor do ensino regular lhes pode dar.	228	0	4.62	0.74
11	A liderança numa escola é essencial para o sucesso da filosofia inclusiva.	227	1	3.79	0.90
13	O professor do ensino regular deve ser o responsável pela educação de todos os alunos que tem a seu cargo.	227	1	3.11	1.15
14	Os alunos com NEE têm mais sucesso quando inseridos em classes regulares.	225	3	2.84	0.91
15	Os alunos com NEE prejudicam os alunos sem NEE na sala de aula.	227	1	3.14	1.06

N.º	Descrição do Item	N	Missing	Média	DP
16	Os professores do ensino regular resistem à ideia da inserção de alunos com NEE nas suas salas de aula.	223	5	2.75	1.06
20	Os alunos com NEE têm o direito de frequentar as classes regulares sempre que isso seja possível.	227	1	4.03	0.78
21	A minha escola está preparada para a inclusão de alunos com NEE.	226	2	2.70	1.19
22	Os professores do ensino regular estão preparados para responder às necessidades dos alunos com NEE.	226	2	2.50	0.98

No que respeita à permanência dos alunos com NEE na sala de aula do ensino regular, os professores ainda não demonstram concordar claramente com este princípio e com as práticas que lhe são inerentes. No item 1, onde se questionam os professores sobre se *todos os alunos, incluindo os alunos com NEE, têm o direito de aprender juntos*, a média observada é de 3.71 e maior parte dos professores (61,9%) mostra concordar com esta afirmação. No entanto, 22,4% mantêm a neutralidade e 14,9% discordam ou discordam totalmente com esta afirmação que concretiza um dos direitos fundamentais da criança e um dos princípios fundamentais da filosofia inclusiva. Atingindo a média de 3.09, no item 2, 29,4% dos professores afirma discordar ou discordar plenamente, enquanto 32,5 % mantém a neutralidade. Apenas 37,3% diz concordar ou concordar plenamente com a afirmação que diz que *os alunos com NEE ajustam-se bem quando são inseridos em classes regulares*.

No item 4, a média é um pouco mais elevada (3.98) e os professores são claros quando, 80,3% deles que concordam ou concordam plenamente com a afirmação que defende que *os alunos sem NEE aceitam bem os seus colegas com NEE*. Não havendo nenhuma percentagem de professores a dizer que discorda plenamente, apenas 4,4% discorda e 15,4% mantém a neutralidade. No entanto, relativamente ao item 7. 51, 2% dos professores não considera que *as necessidades dos alunos com NEE se tornam mais vulneráveis na classe regular*, 26,5% mantém a neutralidade e apenas 22,4% discorda ou discorda totalmente, obtendo a média de 3.34.

No que respeita ao item 8, atinge-se a média mais alta deste factor (4.62), sendo os professores muito claros, quando 93,5% dos respondentes concordam que *os alunos com NEE necessitam de mais atenção do que aquela que o professor do ensino regular lhes pode dar*. Apenas 3,5% dos professores mantém a neutralidade e 3,1% discorda ou discorda plenamente. Este facto revela que os participantes no estudo têm clara consciência de que a atenção exigida pelos alunos com NEE e as suas características é muito maior do que os próprios professores lhes podem dar.

Quando questionados sobre a importância da liderança, os professores mostram ter consciência da importância da mesma para que a implementação da filosofia inclusiva alcance sucesso. Em resposta ao item 11, 66,9% dos professores afirmam que *a liderança numa escola é essencial para o sucesso da filosofia inclusiva*, 26% mantêm a neutralidade e apenas 7,1% discordam ou discordam plenamente, atingindo-se uma média de 3.79.

Por outro lado, a percepção dos professores não é tão clara quando se aborda a questão da responsabilidade da educação dos alunos com NEE. Perante o item 13, a média obtida é de 3.11 e os professores mostram-se muito divididos, sendo que 43,8% discordam ou discordam plenamente, 30,6% concorda ou concorda plenamente e 21,1% mantém a neutralidade relativamente à ideia de que *o professor do ensino regular deve ser o responsável pela educação de todos os alunos que tem a seu cargo*.

No âmbito da permanência dos alunos com NEE na sala de aula do ensino regular, e tendo em conta as respostas ao item 14, pode dizer-se que os professores ainda não têm a certeza se *os alunos com NEE têm mais sucesso quando inseridos em classes regulares*. Embora 21,5% concorde ou concorde plenamente, 46,5% mantém a neutralidade e 30,7% dos professores discorda ou discorda totalmente, obtendo assim uma média mais baixa (2.84). Também no item 15, as opiniões dispersam-se, uma vez que 36% dos professores mantêm a neutralidade, 38,7% concordam ou concordam plenamente e 25,9% discordam ou discordam totalmente da ideia de que *os alunos com NEE prejudicam os alunos sem NEE na sala de aula*, resultando assim uma média de 3.14.

Quando são questionados relativamente à ideia de que *os professores do ensino regular resistem à ideia da inserção de alunos com NEE nas suas salas de aula*, no item 16, são poucos os que concordam, levando a uma média de 2.75. 43% dos

professores discordam ou discordam totalmente da afirmação, 31,1% mantêm a neutralidade e apenas 23,7% concordam ou concordam totalmente.

Ao analisarmos o item 20, vemos que muitos dos professores (80,3%) acreditam que *os alunos com NEE têm o direito de frequentar as classes regulares sempre que isso seja possível*, levando a que a média de respostas a este item seja uma das maiores do factor (4.03). No entanto, será importante referir que 15,8% mantêm a neutralidade e 3,5% discorda ou discorda plenamente, embora este item evidencie o principal princípio da filosofia inclusiva.

Quanto à preparação de escolas e professores para implementar princípios inerentes à filosofia inclusiva, as opiniões dos professores dividem-se bastante. Quando, no item 21, os professores se confrontam com a afirmação *a minha escola está preparada para a inclusão de alunos com NEE*, a média conseguida é apenas de 2.70, uma vez que 46,8% dos professores discordam ou discordam plenamente, 23,7% mantêm a neutralidade e 28,9% concordam ou concordam plenamente. No item 22 a média das respostas é a mais baixa de todas (2.50), mostrando que são poucos os respondentes que acreditam que *os professores do ensino regular estão preparados para responder às necessidades dos alunos com NEE*. No entanto, embora a percentagem de resposta em discordância seja maior (54,9%), os professores continuam muito divididos, tendo 25% preferido manter a neutralidade e 19,3% concordam ou concordam plenamente, admitindo assim a sua falta de preparação para trabalhar com estes alunos.

Além das atitudes, outro dos factores sobre o qual será interessante reflectir, é relativo aos recursos (Quadro 7) necessários para a educação da educação dos alunos com NEE.

Quadro 7. Apresentação descritiva dos itens contidos no factor Recursos.

N.º	Descrição do Item	N	Missing	Média	DP
3	Os recursos humanos existentes são suficientes para dar resposta às necessidades dos alunos com NEE.	227	1	1.62	0.79
5	Os professores de educação especial correspondem às expectativas que deles se esperam.	224	4	3.21	0.92
6	O processo de atendimento para os alunos com NEE tem gerado sucesso.	221	7	2.94	0.89
8	Os alunos com NEE necessitam de mais atenção do que aquela que o professor do ensino regular lhes pode dar.	228	0	4.62	0.74
12	Os serviços especializados podem fazer a diferença no sucesso dos alunos com NEE.	226	2	4.31	0.66
21	A minha escola está preparada para a inclusão de alunos com NEE.	226	2	2.70	1.19
23	A minha escola tem acesso a recursos, saberes, tempo e práticas de colaboração para incluir com sucesso os alunos com NEE.	226	2	2.50	0.98
24	Aos alunos com NEE significativas deve ser-lhes elaborado um programa educativo individualizado.	227	1	4.56	0.67
25	Sempre que necessário devem considerar-se ajustamentos e adaptações curriculares para os alunos com NEE.	227	1	4.56	0.70

Assim, no que aos recursos diz respeito, convém fazer-se uma análise mais detalhada dos itens que lhe estão subjacentes. No Item 3 os professores mostram claramente a sua discordância quando questionados sobre se os recursos humanos existentes são suficientes para dar resposta às necessidades dos alunos com NEE. 89,5% dos professores mostraram discordar ou discordar plenamente, tendo-se obtido uma média de 1.62. No entanto, no item 5, a média conseguida é de 3.21, mostrando que as opiniões dos professores se dividem quando questionados se *os professores de educação especial correspondem às expectativas que deles se esperam*. Neste item,

47,8% dos professores concorda ou concorda plenamente, 32% mantém a neutralidade e 22,3% mostram desacordo, assinalando discordo ou discordo plenamente.

No item 6, a média obtida é de 2.94, pois são muitos dos professores (43,4%) que preferem manter a neutralidade, enquanto 28,1% discordam ou discordam plenamente e, apenas, 25,4% mostram acreditar que *o processo de atendimento para os alunos com NEE tem gerado sucesso*.

Uma vez que o item 8 faz também parte do factor Atitudes, foi já dito anteriormente que grande parte dos professores (93,5%) acredita que *os alunos com NEE necessitam de muito mais atenção do que aquela que os mesmos lhe podem dar*, sendo este o item com a média mais elevada (4.62). Também no item 12, um grande número de professores (92,9%) concorda que *os serviços especializados podem fazer a diferença no sucesso dos alunos com NEE*, preferindo 4,4% manter a neutralidade e apenas 1,9% discordar ou discordar plenamente, alcançando-se a média de 4.31.

O item 21 “A minha escola está preparada para a inclusão de alunos com NEE” é outro dos itens já analisado no factor atitudes, tendo sido as opiniões dos professores bastante diversificadas, com a média de 2.70 (46,8% discordam ou discordam plenamente, 23,7% mantêm a neutralidade e 28,9% concordam ou concordam plenamente).

No que respeita ao item 23, a média obtida com a análise das respostas é a mais baixa (2.50) mostrando que a maior parte dos professores não acredita que a sua escola *tem acesso a recursos, saberes, tempo e práticas de colaboração para incluir com sucesso os alunos com NEE*. Neste item, 66,2% discordam ou discordam plenamente, 22,4% mantêm a neutralidade e apenas 21,1% concordam ou concordam plenamente. Os professores mostram desconhecimento quanto ao sucesso do processo de atendimento para os alunos com NEE, no entanto, a maior parte deles considera que a sua escola não tem acesso aos meios necessários para educar estes alunos.

Por fim, perante o item 24, a maior parte dos professores (95,8%) defende que *aos alunos com NEE significativas deve ser-lhes elaborado um programa educativo individualizado*. Também relativamente ao item 25, grande parte dos professores (94,7%), acreditam que *sempre que necessário devem considerar-se ajustamentos e*

adaptações curriculares para os alunos com NEE. A média obtida através da análise das respostas é, em ambos os itens, de 4.56.

Sendo a colaboração, outro dos factores presentes neste questionário, serão analisadas, de seguida, as respostas aos itens constituintes do respectivo factor (quadro 8).

Quadro 8. Apresentação descritiva dos itens contidos no factor Colaboração.

N.º	Descrição do Item	N	Missing	Média	DP
9	Os professores do ensino regular e de educação especial devem trabalhar em parceria.	228	0	4.69	0.57
10	Os alunos com NEE têm sucesso desde que exista um processo que apele à colaboração entre professores, profissionais especializados e pais.	227	1	4.14	0.87
17	Os professores do ensino regular rejeitam a contribuição de colegas especializados nas suas salas de aula.	226	2	1.76	0.95
18	Os professores do ensino regular sentem o apoio dos professores de educação especial no que respeita ao atendimento dos alunos com NEE.	226	2	3.50	0.90
19	Os pais dos alunos com NEE apoiam o processo de atendimento às suas necessidades.	225	3	3.24	0.78
21	A minha escola está preparada para a inclusão de alunos com NEE.	226	2	2.70	1.19
24	Aos alunos com NEE significativas deve ser-lhes elaborado um programa educativo individualizado.	227	1	4.56	0.67
25	Sempre que necessário devem considerar-se ajustamentos e adaptações curriculares para os alunos com NEE.	227	1	4.56	0.70

Relativamente ao item 9, os sujeitos mostram acreditar que *os professores do ensino regular e de educação especial devem trabalhar em parceria*. Sendo este um dos princípios fundamentais para o sucesso da educação inclusiva, é de salientar que a

média obtida foi de 4.69. Aqui, 97,8% dos professores concordam ou concordam plenamente, tendo 1,3% preferido manter a neutralidade e apenas 0,8% discordado ou discordado plenamente.

No item 10, a média é igualmente elevada (4.14), sendo que 78% dos professores acreditam que *os alunos com NEE têm sucesso desde que exista um processo que apele à colaboração entre professores, profissionais especializados e pais*. Ainda que este seja um dos aspectos sobre o qual muitos investigadores se debruçam, 15,85% dos professores ainda mantêm a neutralidade e 4,8% discordam ou discordam plenamente da afirmação relacionada com a importância da colaboração entre professores para o sucesso da educação dos alunos com NEE.

Quando questionados, no item 17, sobre a possibilidade de que os *professores do ensino regular rejeitam a contribuição de colegas especializados nas suas salas de aula*, 86% estão em discordância com a afirmação, negando esta possível rejeição. Apenas 6,6% mantêm a neutralidade e são também 6,6% os que se mostram em concordância com a afirmação, perfazendo as respostas a este item a média mais baixa (1.76). No item 18, os professores são questionados sobre *se sentem o apoio dos professores de educação especial no que respeita ao atendimento dos alunos com NEE*, e a média obtida é de 3.50. 56,1% dos inquiridos concordam ou concordam plenamente com a afirmação. No entanto, alguns deles (28,9%) mantêm a neutralidade e 14% mostram-se em discordância com a afirmação.

Relativamente ao apoio dos pais, no item 19, as opiniões dividem-se, tendo-se obtido uma média de 3.24. Muitos professores (43,9%) preferiram manter a neutralidade, 39% mostrar-se em concordância e 15,8% discordar da afirmação que refere que *os pais apoiam o processo de atendimento às necessidades*.

No item 21, “A minha escola está preparada para a inclusão de alunos com NEE”, está também presente neste factor e mais uma vez é importante referir a diversificação das respostas dos professores: 46,8% discordam ou discordam plenamente, 23,7% mantêm a neutralidade e 28,9% concordam ou concordam plenamente, tendo as respostas resultado numa média de 2.70.

Por fim, perante o item 24, a maior parte dos professores (95,8%) defende que *aos alunos com NEE significativas deve ser-lhes elaborado um programa educativo individualizado*. Também relativamente ao item 25, grande parte dos professores

(94,7%), acreditam que *sempre que necessário devem considerar-se ajustamentos e adaptações curriculares para os alunos com NEE*. A média obtida através da análise das respostas é, em ambos os itens, de 4.56.

Análise das qualidades psicométricas do instrumento utilizado

▪ Fiabilidade

A consistência interna corresponde ao grau de uniformidade ou de coerência que existe entre as respostas dadas pelos sujeitos a cada um dos itens (Almeida & Freire, 2008). No presente estudo foi feita a análise à consistência interna dos itens que constituem o questionário, recorrendo ao Alpha de Cronbach.

A análise baseada no Alpha de Cronbach, é uma técnica muito utilizada para calcular a consistência interna dos instrumentos de medida utilizados quando existem, dentro dos mesmos, várias escolhas para o estabelecimento de scores, como na escala de Lickert. O valor do coeficiente varia de 0,00 a 1,00 e quanto mais elevado for o valor maior consistência interna denota (Fortin, 2003).

No presente estudo, a análise da consistência interna dos itens revelou uma variação entre $\alpha = .65$ e $\alpha = .73$, encontrando-se o valor médio de $\alpha = .69$ (ver Quadro 9). De acordo com Pestana e Gageiro (2003), este valor revela que a consistência interna é razoável, significando que existe um grau de coerência entre as respostas dos sujeitos e cada um dos itens que compõem a prova aceitável (Almeida & Freire, 2008).

Além disso, e como é possível verificar no quadro 9, de acordo com a análise realizada nenhum dos itens revela valores tão baixos que levem à sua eliminação do questionário.

Quadro 9. Estatística realizada para os itens do instrumento “Percepção dos professores quanto à educação dos alunos com NEE” (Correia, 2005).

	Média da prova se o item for eliminado	Variância da prova se o item for eliminado	Correlação corrigida entre o item e a prova	Alpha de Cronbach se o item for eliminado
Item 1	81,34	53,206	,273	,681
Item 2	81,95	50,432	,531	,657
Item 3	83,39	55,521	,180	,689
Item 4	81,04	56,029	,158	,690
Item 5	81,80	54,017	,272	,681
Item 6	82,09	52,210	,429	,668
Item 7	81,68	60,250	-,189	,721
Item 8	80,44	58,106	-,027	,703
Item 9	80,34	55,760	,308	,683

	Média da prova se o item for eliminado	Variância da prova se o item for eliminado	Correlação corrigida entre o item e a prova	Alpha de Cronbach se o item for eliminado
Item10	80,88	53,783	,320	,678
Item 11	81,24	54,265	,251	,683
Item 12	80,70	55,707	,261	,684
Item 13	81,95	52,119	,306	,678
Item 14	82,20	50,966	,526	,659
Item 15	81,89	62,246	-,308	,733
Item 16	82,27	58,217	-,061	,714
Item 17	83,24	57,901	-,032	,708
Item 18	81,53	52,139	,424	,668
Item 19	81,77	54,368	,310	,679
Item 20	80,98	53,838	,384	,675
Item 21	82,36	48,473	,528	,652
Item 22	82,53	52,089	,370	,672
Item 23	82,53	49,685	,528	,655
Item 24	80,48	55,443	,247	,684
Item 25	80,48	54,968	,280	,682

- Análise correlacional

Com o intuito de verificar a intensidade e a direcção do modo como os diferentes itens do questionário *Percepções dos professores sobre a educação dos alunos com NEE* (Correia, 2005) se encontram associados, optou-se por realizar uma análise da correlação entre os itens do questionário, obtendo-se o coeficiente de bipartição (ver Quadro 10). Esta análise confirmou a existência de correlações significativas e de sentido positivo para algumas combinações de itens, no entanto, também revelou valores negativos para alguns itens (e.g. 8, 15, 17, etc).

Quadro 10. Correlação entre os itens do questionário “Percepção dos professores quanto à educação dos alunos com NEE” (Correia, 2005).

	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	Item 16	Item 17	Item 18	Item 19	Item 20	Item 21	Item 22	Item 23	Item 24	Item 25
Item 1	-																								
Item 2	.47	-																							
Item 3	-.01	.06	-																						
Item 4	.04	.19	-.11	-																					
Item 5	-.01	.15	.19	.02	-																				
Item 6	.09	.27	.26	.12	.31	-																			
Item 7	-.13	-.36	.01	-.12	-.05	.15	-																		
Item 8	-.05	-.03	-.11	-.06	-.06	-.10	.13	-																	
Item 9	.19	.20	-.13	.20	-.01	.10	-.02	.22	-																
Item 10	.11	.28	.03	.15	.10	.14	-.12	.23	.28	-															
Item 11	.29	.33	-.06	.12	.07	.21	-.00	.04	.16	.28	-														
Item 12	.04	.19	-.12	.17	.12	.14	.06	.27	.22	.36	.17	-													
Item 13	.24	.25	.19	-.02	.09	.15	-.11	-.14	.04	.08	-.05	.03	-												
Item 14	.45	.53	.18	.07	.09	.26	-.28	-.02	.21	.24	.31	.11	.37	-											
Item 15	-.40	-.38	-.02	-.15	-.09	-.11	.26	.09	-.10	-.16	-.30	-.11	-.03	-.35	-										
Item 16	-.08	-.14	.01	-.11	-.07	-.11	.08	.06	.05	.00	-.08	.00	.01	.03	.15	-									
Item 17	-.12	-.02	.26	-.11	-.05	.02	-.09	-.12	-.15	-.09	-.17	-.21	.08	.05	.08	.24	-								
Item 18	-.01	.24	.13	.18	.44	.38	-.07	-.07	.14	.15	.03	.18	.15	.17	-.09	.04	.03	-							
Item 19	.13	.22	.14	.10	.04	.27	.05	-.09	.09	-.07	.13	.16	.06	.12	.05	-.03	.07	.30	-						
Item 20	.34	.39	-.04	.23	.06	.12	-.15	.15	.42	.27	.24	.28	.19	.40	-.28	-.13	-.12	.11	.11	-					
Item 21	.18	.44	.18	.21	.27	.46	-.16	-.14	.11	.10	.20	.13	.25	.33	-.22	-.16	.01	.33	.30	.16	-				
Item 22	.18	.35	.22	.00	.24	.20	-.14	-.19	-.01	.08	.04	-.06	.25	.28	-.15	-.07	.08	.24	.10	.01	.44	-			
Item 23	.24	.46	.26	.17	.25	.33	-.15	-.22	.03	.07	.13	.00	.27	.35	-.21	-.10	.09	.29	.21	.17	.62	.60	-		
Item 24	.08	.10	-.16	.14	.06	.05	-.04	.17	.32	.24	.12	.18	.04	.16	-.16	-.07	-.14	.14	.03	.34	.09	.02	.04	-	
Item 25	.14	.19	-.21	.12	.08	.08	-.03	.21	.38	.32	.12	.23	.02	.20	-.13	-.05	-.22	.11	.03	.33	.07	-.01	.07	.85	-

- Validade

De seguida, apresentam-se os resultados conseguidos através da realização de uma análise factorial exploratória para verificar a validade das componentes principais do instrumento utilizado. Pestana e Gageiro (2003), entendem a análise factorial como “um conjunto de técnicas estatísticas que procura explicar a correlação entre as variáveis observáveis, simplificando os dados através da relação do número de variáveis necessárias para os descrever” (p.501). Através da referida análise é possível avaliar a validade das variáveis que constituem os factores, dando a oportunidade de saber se medem ou não os mesmos conceitos (Pestana & Gageiro, 2003).

Primeiramente, foi verificada a adequação dos critérios que se constituem como fundamentais para que se prossiga a análise factorial, os quais se mostraram adequados. O teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) permitiu comparar correlações simples com correlações parciais observadas nas variáveis, obtendo-se um valor de .755 e o Teste de Esfericidade de Bartlett significativo, revelou valores $p < .001$. Além disso, os valores eigenvalues mostraram-se superiores a 1, explicando um total de 31,250% da variância.

Assim, avançou-se para a análise da saturação dos itens pertencentes aos factores, realizando-se uma rotação varimax com a definição prévia de uma solução de 3 factores. Este é o método mais utilizado quando se tem como objectivo obter uma estrutura simples, isto porque é uma técnica que maximiza as saturações mais elevadas, reduzindo as saturações mais baixas. A maximização do número de variáveis que apresentam saturações num factor permite uma melhor interpretação.

Da análise factorial elaborada e, de acordo com as respostas dadas pelos participantes no estudo, alguns dos itens estão presentes em mais que um factor (ver Quadro 11), tal como acontecia na divisão prévia feita pelo autor do questionário. Neste caso, são sete os itens presentes em dois, nenhum deles está presente nos três, estando dezoito apenas num factor.

Quadro 11. Organização dos itens por factores, de acordo com a análise factorial realizada.

Itens do questionário	Factor		
	Atitudes	Recursos	Colaboração
1. Todos os alunos, incluindo os alunos com necessidades educativas especiais (NEE), têm o direito de aprender juntos.	,669	-	-
2. Os alunos com NEE ajustam-se bem quando são inseridos em classes regulares.	,697	,311	-
3. Os recursos humanos existentes são suficientes para dar resposta às necessidades dos alunos com NEE.	-	,347	-,289
4. Os alunos sem NEE aceitam bem os seus colegas com NEE.	-	-	,233
5. Os professores de educação especial correspondem às expectativas que deles se esperam.	-	,486	-
6. O processo de atendimento para os alunos com NEE tem gerado sucesso.	-	,565	-
7. As necessidades dos alunos com NEE tornam-nos vulneráveis na classe regular.	-,346	-	-
8. Os alunos com NEE necessitam de mais atenção do que aquela que o professor do ensino regular lhes pode dar.	-	-	,379
9. Os professores do ensino regular e de educação especial devem trabalhar em parceria.	-	-	,517
10. Os alunos com NEE têm sucesso desde que exista um processo que apele à colaboração entre professores, profissionais especializados e pais.	-	-	,428
11. A liderança numa escola é essencial para o sucesso da filosofia inclusiva.	,363	-	,238
12. Os serviços especializados podem fazer a diferença no sucesso dos alunos com NEE.	-	-	,455
13. O professor do ensino regular deve ser o responsável pela educação de todos os alunos que tem a seu cargo.	,294	-	-
14. Os alunos com NEE têm mais sucesso quando inseridos em classes regulares.	,657	-	-

Itens do questionário	Factor		
	Atitudes	Recursos	Colaboração
15. Os alunos com NEE prejudicam os alunos sem NEE na sala de aula.	-,528	-	-
16. Os professores do ensino regular resistem à ideia da inserção de alunos com NEE nas suas salas de aula.	-,135	-	-
17. Os professores do ensino regular rejeitam a contribuição de colegas especializados nas suas salas de aula.	-	-	-,319
18. Os professores do ensino regular sentem o apoio dos professores de educação especial no que respeita ao atendimento dos alunos com NEE.	-	,623	-
19. Os pais dos alunos com NEE apoiam o processo de atendimento às suas necessidades.	-	,346	-
20. Os alunos com NEE têm o direito de frequentar as classes regulares sempre que isso seja possível.	,449	-	,464
21. A minha escola está preparada para a inclusão de alunos com NEE.	,343	,652	-
22. Os professores do ensino regular estão preparados para responder às necessidades dos alunos com NEE.	,307	,486	-
23. A minha escola tem acesso a recursos, saberes, tempo e práticas de colaboração para incluir com sucesso os alunos com NEE.	,413	,616	-
24. Aos alunos com NEE significativas deve ser-lhes elaborado um programa educativo individualizado.	-	-	,685
25. Sempre que necessário devem considerar-se ajustamentos e adaptações curriculares para os alunos com NEE.	-	-	,760

A análise do Quadro 12 permite-nos perceber algumas das diferenças existentes entre a organização prévia do autor e aquela conseguida através da análise factorial e que está de acordo com as respostas dadas pela amostra deste estudo. Perante as respostas dadas pelos professores participantes da amostra, 14 dos 25 itens incluídos no questionário (e.g., 1, 2, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17 e 21) foram distribuídos

pelos factores como estavam anteriormente distribuídos. Por outro lado, onze dos itens foram, de alguma forma, alterados, no que à distribuição por factores diz respeito: os itens 4, 12, 18 e 19 deixaram de fazer parte de um factor, passando a ser incluídos noutro; os itens 3, 20, 22 e 23 faziam parte apenas de um factor mas, com esta nova organização, foi-lhes atribuído mais um; enquanto que os itens 8, 24 e 25 faziam parte de dois factores e passaram pertencer apenas a um.

O factor 1 – *Atitudes* - explica 19,539% da variância total e engloba um total de 12 itens (e.g. 1, 2, 7, 11, 13, 14, 15, 16, 20, 21, 22 e 23). Assim, o número de itens que contém é o mesmo, no entanto, deixaram de fazer parte deste factor os itens 4 e 8 e passaram a ser incluídos os itens 22 e 23.

O factor *Recursos* (factor 2) englobava, aquando da organização original do questionário, 9 itens, tantos como os que abrange nesta organização conseguida pela realização da rotação varimax (e.g. 2,3,5,6,18,19,21,22 e 23). Este factor explica 11, 911% da variância total, havendo itens que deixaram de lhe pertencer: 8, 12, 24 e 25. Além disso, passaram a fazer parte deste factor os itens 2, 18, 19 e 22.

Por fim, o factor 3 – *Colaboração* – é aquele que menos explica a variância total, atingindo o valor de 7,206%. Enquanto que, na organização original do questionário, este factor englobava 7 itens, neste momento abrange 11 (e.g. 3,4,8,9,10,11,12,17,20,24,25). Deste factor deixaram de fazer parte os itens 18 e 19, passando a ser incluídos neste factor os itens 3, 4, 8, 11, 12 e 20.

Quadro 12. Comparação entre a organização definida pelo autor do questionário e a organização resultante da análise factorial.

Item	Organização definida pelo autor do questionário			Organização resultante da análise factorial		
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 1	Factor 2	Factor 3
	Atitudes	Recursos	Colaboração	Atitudes	Recursos	Colaboração
1	X			X		
2	X			X	X	
3		X			X	X
4	X					X

Item	Organização definida pelo autor do questionário			Organização resultante da análise factorial		
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 1	Factor 2	Factor 3
	Atitudes	Recursos	Colaboração	Atitudes	Recursos	Colaboração
5		X			X	
6		X			X	
7	X			X		
8		X				X
9			X			X
10			X			X
11	X			X		X
12		X				X
13	X			X		
14	X			X		
15	X			X		
16	X			X		
17			X			X
18			X		X	
19			X		X	
20	X			X		X
21	X	X		X	X	
22	X			X	X	
23		X		X	X	
24		X	X			X
25		X	X			X

Tal como se viu pelo exposto anteriormente, a análise elaborada demonstrou uma organização um pouco diferente relativamente a alguns dos itens, quando comparada com a organização feita anteriormente pelo autor. No entanto, há um

conjunto extenso de itens que se mantêm nos mesmos factores. Além disso, é de salientar, que todos os itens que constituem o questionário se enquadram num ou mais factores já definidos: atitudes, recursos e colaboração, corroborando a importância que diversos investigadores atribuem a estes aspectos na educação dos alunos com NEE.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

No presente capítulo serão apresentadas as principais conclusões do presente estudo com o intuito de compreender as percepções que os professores têm quanto à educação de alunos com NEE, bem como algumas recomendações para estudos a realizar futuramente por outros investigadores.

Síntese conclusiva

Tendo em conta os dados recolhidos através do questionário *Percepção dos professores quanto à educação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais* foi possível perceber a posição dos professores relativamente à filosofia inclusiva e a alguns aspectos intimamente ligados à mesma. Assim, tendo por base a análise feita no capítulo anterior, far-se-á agora uma breve reflexão conclusiva deste estudo, avançando para a resposta às questões anteriormente colocados, uma vez que a resposta às mesmas se constituía como um dos objectivos deste estudo.

- Quais as percepções de grupo de professores acerca das atitudes dos docentes na educação dos alunos com NEE?

No que respeita às atitudes e à sua importância para a implementação da filosofia inclusiva, são já muitos os autores que reconhecem (Correia, 1994; Thousand & Villa, 1995; Correia, Cabral, & Martins, 1997; Cramer, 1998, citados por Correia & Martins, 2000), evidenciando o papel preponderante do professor do ensino regular e, logicamente, das suas atitudes relativas à educação dos alunos com NEE. Correia e Martins (2000) dizem ainda que “a investigação demonstra que as atitudes dos professores influenciam as suas expectativas e os seus comportamentos, vindo a influenciar as realizações escolares dos alunos e, até, afectar a sua auto-estima”(p. 18).

A maior parte dos professores que constituem a amostra deste estudo revela atitudes favoráveis à inclusão, no sentido em que acredita que todos os alunos, incluindo os que têm NEE, têm o direito de frequentar as classes regulares e aprender juntos. Os dados recolhidos demonstram que os respondentes reconhecem, tal como é evidente na literatura (Correia, 2008a), que a liderança é fundamental para o sucesso

da filosofia inclusiva. No entanto, grande parte deles, considera que a sua escola não está preparada para incluir alunos com NEE, acredita que as necessidades destes alunos fazem com que se tornem mais vulneráveis quando estão na classe regular e que os professores do ensino regular não estão preparados para responder às necessidades dos mesmos.

Embora a maior parte dos docentes concorde, como vimos anteriormente, com o facto de que todos têm o direito de aprender juntos, as respostas dos participantes neste estudo foram muito divididas quanto ao ajustamento dos alunos com NEE nas classes regulares. No que respeita à responsabilidade do professor do ensino regular pela educação de todos os alunos, os professores revelam igualmente opiniões muito divididas, não obstante o facto de a literatura evidenciar que “a responsabilidade da educação de todo e qualquer aluno é sempre do educador ou professor de turma” (Correia, 2008c, p.2).

As respostas dadas mostram também que, relativamente a certos aspectos, que estão intimamente ligados com a filosofia inclusiva, os professores mostram ainda alguma dificuldade em assumir uma posição mais marcada, preferindo manter a neutralidade. Esta situação pode revelar alguma falta de conhecimento ou insegurança, nomeadamente no que diz respeito à aceitação dos alunos com NEE por parte dos colegas sem NEE, à possibilidade de os alunos com NEE prejudicarem os sem NEE, bem como ao sucesso obtido pelos alunos com NEE quando inseridos na classe regular.

A divisão de opiniões revela a existência de alguma insegurança no que respeita à filosofia inclusiva por parte de alguns dos professores, não tendo a certeza se este processo poderá ser positivo para todos os que participam nele. Daí a necessidade de, como foi dito anteriormente, se criar, nas escolas, uma cultura inclusiva ancorada no sentido de comunidade, dando ênfase à diversidade, à igualdade, à partilha e ao sentido de comunidade e de ligação social (Janney & Snell, 2000).

Embora também apresentem um grande nível de neutralidade, grande parte dos professores discorda ou discorda totalmente quando confrontados com a ideia de que os professores do ensino regular podem resistir à ideia da inserção de alunos com NEE nas suas salas de aula.

Não obstante o facto de muitos dos professores participantes tenham rejeitado esta ideia, as respostas dadas a outros itens, revelam que muitos deles ainda não estão seguros relativamente a alguns aspectos que estão na base da construção da filosofia inclusiva, nomeadamente à responsabilidade da educação dos alunos com NEE e ao sucesso da mesma quando inseridos na classe regular.

- Quais as percepções de um grupo de professores acerca dos recursos necessários para a educação dos alunos com NEE?

Relativamente aos recursos que se consideram necessários para a educação dos alunos com NEE, grande parte dos docentes que participaram neste estudo acreditam que os alunos com NEE necessitam de mais atenção do que aquela que o professor do ensino regular lhes pode dar e que, também por isso, os serviços especializados podem fazer a diferença no sucesso desses alunos.

Não obstante a consciência da importância dos serviços, quase todos os professores referiram que os recursos humanos que existem no momento não são os suficientes para dar resposta às necessidades dos alunos com NEE. Além dos recursos, a maior parte dos professores admitiu também que a sua escola não tem acesso aos saberes, tempo e práticas de colaboração necessários para incluir com sucesso estes alunos. Neste sentido, grande parte deles admitiu também que a sua escola não está preparada para a inclusão dos mesmos.

As respostas dadas pelos professores vão totalmente de encontro ao que é dito pelos investigadores. Neste sentido, Correia (2008d) afirma que já se reconhece a importância dos recursos para a educação dos alunos com NEE. No entanto, não existem, nas escolas e agrupamentos do nosso país, os recursos que se esperava que existissem de forma a obter a eficácia pretendida na educação destes alunos.

A investigação revela que a elaboração de programações eficazes para os alunos com NEE e a elaboração cuidada do ensino direccionado para as necessidades dos alunos dependem da existência de um conjunto de recursos que prestem os serviços necessários junto desses alunos (Correia, 2008c). Quase todos os professores que constituem esta amostra, admitem estar de acordo com a elaboração de um programa educativo individualizado para os alunos com NEE significativas, bem como

com a adopção de ajustamentos e adaptações curriculares necessárias os alunos com NEE.

Esta concordância, quase total, revelado pelos professores pode dever-se ao facto de a legislação (Decreto – lei 3/2008 e *Educação especial: Manual de apoio à prática*) ser clara no que concerne a elaboração do programa educativo individualizado e às adaptações curriculares que se considerem necessárias.

Tal como aconteceu relativamente ao factor *Atitudes*, os professores preferem não mostrar a sua concordância ou discordância, optando por manter a neutralidade relativamente à gestão de expectativas relacionadas com os professores de educação especial. Além disso, e muito embora tenham admitido que a sua escola não possuía o necessário para o sucesso da educação de alunos com NEE, grande parte da amostra preferiu manter a neutralidade no que respeita ao sucesso do processo de atendimento para os alunos com NEE.

- Quais são as percepções de um grupo de professores sobre a importância da colaboração entre os agentes educativos na educação dos alunos com NEE?

No que respeita à importância da colaboração entre os agentes educativos envolvidos na educação dos alunos com NEE, os docentes mostram ter consciência da mesma, concordando com a maior parte das afirmações presentes no questionário.

Um grande número dos docentes acredita que os professores do ensino regular e de educação especial devem trabalhar em parceria e que o sucesso dos alunos com NEE depende de um processo que apele à colaboração entre professores, profissionais especializados e pais. Assim, percebe-se que os professores estão de acordo com Correia e Cabral (1999) uma vez que, como foi referido anteriormente, os autores consideram que este trabalho em parceria permite “a análise das necessidades educativas dos alunos com problemas de aprendizagem e o desenvolvimento de estratégias que respondessem a essas mesmas necessidades” (p.32).

Neste sentido, a maior parte da amostra não crê que os professores do ensino regular rejeitem a contribuição dos colegas especializados nas suas salas de aula. Embora alguns deles prefiram manter a neutralidade, uma grande percentagem dos professores admite que sente o apoio dos professores de educação especial no que respeita aos alunos com NEE.

González (2003) acredita que é imprescindível todos os intervenientes (professores, escola, família e comunidade) unam esforços, com o objectivo de melhorar a educação em geral, lutando para que tanto o ensino como a aprendizagem se realizem em equipa. Os professores participantes neste estudo demonstram ter consciência da importância da participação dos pais para que os alunos obtenham sucesso, no entanto, um grande número dos respondentes opta por manter a neutralidade quando questionados acerca do apoio que os pais dos alunos com NEE prestam no processo de atendimento às suas necessidades.

Análise das qualidades psicométricas do instrumento de recolha de dados

A análise das qualidades psicométricas do questionário *Percepção dos professores quanto à educação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais* constitui-se também como um dos objectivos deste estudo.

No presente estudo foi feita a análise à consistência interna dos itens que constituem o questionário, recorrendo ao Alpha de Cronbach. A análise revelou valores de $\alpha = .69$ o que, de acordo com Pestana e Gageiro (2003), revela que a consistência interna é razoável, significando que existe um grau de coerência razoável entre as respostas dos sujeitos e cada um dos itens que compõem a prova aceitável (Almeida & Freire, 2008).

Optou-se também por realizar uma análise da correlação entre os itens do questionário, obtendo-se o coeficiente de bipartição que confirmou a existência de correlações significativas e de sentido positivo para algumas combinações de itens, no entanto, também revelou valores negativos para alguns itens.

Foi também feita a análise factorial exploratória para verificar a validade das componentes principais do instrumento utilizado. Primeiramente, verificou-se a adequação dos critérios que se constituem como fundamentais para que se prossiga a análise factorial, os quais se mostraram adequados. O teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) permitiu comparar correlações simples com correlações parciais observadas nas variáveis, obtendo-se um valor de .755 e o Teste de Esfericidade de Bartlett significativo, revelou valores $p < .001$. Além disso, os valores eigenvalues mostraram-se superiores a 1, explicando um total de 31,250% da variância. Avançou-se, depois, para

a análise da saturação dos itens pertencentes às três categorias, realizando-se uma rotação varimax com a definição prévia de uma solução de 3 factores.

Através desta análise foi possível perceber que perante as respostas dadas pelos professores participantes da amostra, 14 dos 25 itens incluídos no questionário (e.g., 1, 2, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17 e 21) foram distribuídos pelos factores da mesma forma como estavam anteriormente distribuídos. Por outro lado, onze dos itens foram, de alguma forma, alterados no que à distribuição por factores diz respeito: os itens 4, 12, 18 e 19 deixaram de fazer parte de um factor, passando a ser incluídos noutro; os itens 3, 20, 22 e 23 faziam parte apenas de um factor mas, com esta nova organização, foi-lhes atribuído mais um; enquanto que os itens 8, 24 e 25 faziam parte de dois factores e passaram a pertencer apenas a um.

Assim, a análise elaborada demonstrou a necessidade de reestruturar o questionário utilizado neste estudo, bem como a divisão dos itens por factores previamente realizada. No entanto, revelou também a existência de um conjunto extenso de itens que se mantêm nos mesmos factores. Além disso, é de salientar que todos os itens que constituem o questionário se enquadram num ou mais factores já definidos: atitudes, recursos e colaboração, corroborando a importância que diversos investigadores atribuem a estes aspectos na educação dos alunos com NEE.

Recomendações

Tendo em conta em conta o papel fundamental que o professor tem na educação dos alunos com NEE, considera-se de extrema importância conhecer, por um lado, as percepções do mesmo sobre o assunto e, por outro, realidade vivida nas escolas no que à inclusão destes alunos diz respeito.

Estudos como este permitem-nos perceber como é que aqueles que têm uma grande responsabilidade na educação dos alunos com e sem NEE, vêm a educação dos primeiros. Assim sendo, poderá ser proveitoso que se replique este estudo em outros concelhos de Portugal, de forma a obter um panorama mais verdadeiro da realidade escolar em no país. Além disso, poder-se-á também realizar o estudo com professores de outros níveis de ensino ou com responsabilidades diferentes (ex: directores de agrupamentos de escola, coordenadores de escola, professores de educação especial, professores de apoio, etc.).

No entanto, uma vez que os resultados relativos à fiabilidade e validade do instrumento de recolha de dados poderiam ser melhores, e de acordo com as análises que foram já realizadas neste estudo, seria importante que se pensasse numa reestruturação do questionário, adequando-o ainda mais àquilo que se pretende do mesmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ✓ Ainscow, M. (1997). Educação para todos: Torná-la uma realidade. In Ainscow, M., Porter, G. & Wang, M. (eds.) *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp.11-32). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ✓ Almeida, L. S., & Freire T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5ªed.). Braga: Psiquilíbrios.
- ✓ Bauer A. M., & Shea T. M. (1999). *Inclusion 101: How to teach all learners*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
- ✓ Borlido, C. R. (2010). *Perspectivas dos pais de alunos do 4ºano do ensino básico sobre dificuldades de aprendizagem específicas: um inquérito por questionário realizado na cidade de Viana do Castelo*. Tese de Mestrado não publicada, Universidade do Minho, Braga.
- ✓ Correia, L. M., & Cabral, M.C. M. (1999). Uma nova política em educação. In L. M. Correia (ed.) *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp.19-43). Porto: Porto Editora.
- ✓ Correia, L. M., Cabral, M. C. M., & Martins, A. P. L. (1999). Pressupostos para o êxito da integração/inclusão. In L. M. Correia (ed.) *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp.159-170). Porto: Porto Editora.
- ✓ Correia, L. M. (2008c). Educação especial: De mal a pior. Braga: Universidade do Minho.
- ✓ Correia, L. M. (2008d) Educação Especial hoje. Braga: Universidade do Minho.
- ✓ Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

- ✓ Correia, L. M. (1999). Avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais. In L. M. Correia (ed.) *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 73-101). Porto: Porto Editora

- ✓ Correia, L. M. (2003). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In L. M. Correia (org.) *Educação especial e inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp.11-39). Porto: Porto Editora.

- ✓ Correia, L. M. (2005). Validação do questionário *Percepção dos professores quanto à educação de alunos com necessidades educativas especiais*. Questionário não publicado. Braga: Universidade do Minho.

- ✓ Correia, L. M. (2008a). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores* (2ªed., revista e ampliada). Porto: Porto Editora.

- ✓ Correia, L. M. (2008b). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma escola com sucesso*. Porto: Porto Editora.

- ✓ Correia, L. M. (2008c). *Educação especial: De mal a pior*. Braga: Universidade do Minho.

- ✓ Correia, L. M. (2008d) *Educação Especial hoje*. Braga: Universidade do Minho.

- ✓ Correia, L. M. (Outono, 2009). Educação especial à beira da ruptura. *2Pontos*, 41-43.

- ✓ Correia, L. M., & Martins, A. P. (2000). Uma escola para todos: Atitudes dos professores perante a inclusão. In Correia, L. M. & Serrano, A. M. (Eds.), *Inclusão,1*, 15-29.

- ✓ Correia, L. M., & Rodrigues A. (1999). Adaptações curriculares para alunos com necessidades educativas especiais. In L. M. Correia (ed.) *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp.105-141). Porto: Porto Editora.

- ✓ Costa, A. (1996). A escola inclusiva: do conceito à prática. *Inovação*, 9, 151-163.

- ✓ Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro de 2008.

- ✓ Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto de 1991, *Regime Educação Especial*.

- ✓ Despacho-conjunto nº 105/97, de 1 de Julho de 1997, *Apoios Educativos*.

- ✓ Falvey, M. A. (1995). *Inclusive and heterogeneous schooling. Assessment, curriculum and instruction*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.

- ✓ Felgueiras, I. (1994). As crianças com NEE: como as educar. *Inovação*, 7, nº1, 23 – 36.

- ✓ Fortin, M. F. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

- ✓ Fortin, M. F., Cotê, J., & Fillion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta

- ✓ Ghiglione, R., & Matalon B. (1995). *O inquérito: Teoria e prática (3ªed.)*. Oeiras: Celta Editora.

- ✓ Gonçalves, E. M. F. (2009). *A organização escola (r) e a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais: Princípios e práticas de um agrupamento de escolas do distrito de Braga*. Tese de Mestrado não publicada, Universidade do Minho, Braga.

- ✓ González, M. C. O. (2003). Educação inclusiva: Uma escola para todos. In L. M. Correia (org.) *Educação especial e inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp.57-72). Porto: Porto Editora.

- ✓ Good, T. L., & Brophy J.E. (2000). *Looking in classrooms*. New York: Addison-Wesley.

- ✓ Heward, W. L. (2003). Ensino e aprendizagem. Dez noções enganadoras da eficácia da educação especial. In L. M. Correia (org.) *Educação especial e inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp.109-153). Porto: Porto Editora.

- ✓ Janney, R., Snell, M. E., & Elliott (2000). *Teachers 'guides to inclusive practices*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.

- ✓ Jesus, S. N. (2000). Perspectivas para construção de uma escola inclusiva in S. N. Jesus (eds.) *Escola inclusiva e apoios educativos*. Porto: Asa Editores II, S. A.

- ✓ 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.) *Educação especial e inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp.41-56). Porto: Porto Editora.

- ✓ Lei nº 48/86, de 14 de Outubro de 1986, *Lei de bases do Sistema Educativo*.

- ✓ Martins, A. P. L. (2000a). *O movimento da escola inclusiva. Atitude dos professores do 1ºciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado não publicada, Universidade do Minho, Braga.

- ✓ Martins, M. H. (2000b). Apoios educativos e práticas pedagógicas in S. N. Jesus (eds.) *Escola inclusiva e apoios educativos*. Porto: Asa Editores II, S. A.

- ✓ Ministério da Educação (2008). *Educação especial: Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- ✓ Miranda, Z. N. (2010). *Inclusão de crianças com NEE severas na classe regular: Perspectivas de professores*. Tese de Mestrado não publicada, Universidade do Minho, Braga.
- ✓ Morgado, J. (2003). Os desafios da educação inclusiva. Fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In L. M. Correia (org.) *Educação especial e inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp.73-88). Porto: Porto Editora.
- ✓ Niza, S. (1996). Necessidades educativas especiais de educação: Da exclusão à inclusão na escola. *Inovação*, 9 (pp.139-149).
- ✓ Pereira, A. (2008). *Guia prático de utilização do SPSS - Análise de dados para ciências sociais e psicologia* (7ªed., revista e corrigida). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- ✓ Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2003). *Análise de dados para as ciências sociais: A complementaridade do SPSS* (3ªed., revista e aumentada). Lisboa: Edições Sílabo.
- ✓ Porter, G. (1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (eds.) *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp.33-48). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ✓ Santos, A. F. (2009). *O papel do professor do ensino regular no processo de encaminhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem específicas para os serviços de educação especial*. Tese de Mestrado não publicada, Universidade do Minho, Braga.

- ✓ Santos, C. P. (2009). *O modelo de atendimento à diversidade: da teoria à prática. Um estudo de caso único*. Tese de Mestrado não publicada, Universidade do Minho, Braga.

- ✓ Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian: Serviço de Educação.

Anexos

Comportamentos indicadores de problemas de visão¹

Nome: _____ Data de Nascimento: / _ /
 Escola: _____ Professor: _____
 Avaliador: _____ Data: / _ /

1. A criança usa óculos? _____ Só para ler? _____
2. Há quantos anos usa óculos? _____
3. Quando foi a última vez que mudou as lentes? _____
4. Se a criança não usa óculos, já alguma vez os usou? _____
5. Quando? _____ Porque é que já não os usa? _____
6. Quando foi a última vez que foi observada por um oftalmologista? _____
7. Vê bem o que está escrito no quadro? _____
8. Lê bem a letra de imprensa dos textos escolares? _____
9. Consegue ler a letra de imprensa pequena (ex., Lista telefónica)? _____
10. Vê a letra de imprensa desfocada? _____
11. Quando lê, vê duas linhas de texto? _____
12. Quando lê, sente a vista cansada? _____
13. Quanto tempo pode ler sem sentir a vista cansada? _____
14. Quanto lê, tapa com a mão os olhos? _____
15. A claridade incomoda-a? _____
16. Sofre de dores de cabeça? Quando vê televisão ou depois? Quando lê ou depois?
 De manhã? _____ À tarde? _____ À noite? _____
17. Fica enjoada com frequência? _____ Porquê? _____
18. Enjoa:
 Num automóvel? _____ Num navio ou barco? _____
 Num comboio? _____ Num avião? _____

¹ Fonte: Correia, L. M. (2008). Avaliação e programação para alunos com necessidades educativas especiais com base no Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (2ª edição), p 59. Porto: Porto Editora.

-
19. Tem comichão nos olhos? _____ Ardem-lhe? _____ Lacrimeja? _____
20. Costuma ter inflamações na vista? _____ Porquê? _____
21. Sente tonturas depois de ler? _____
22. Julga ver pontos negros diante dos olhos? _____
23. Pestaneja com frequência? _____
24. Cansa-se facilmente? _____

Comportamentos indicadores de problemas de audição¹

Nome: _____ Data de Nascimento: _/ _/

Escola: _____ Professor: _____

Avaliador: _____ Data: / _/

1. Tem dor de ouvidos frequente? _____
2. Constipa-se muitas vezes? _____
3. Esfrega ou toca nos ouvidos com frequências? _____
4. Inclina a cabeça com frequência? _____
5. Tem necessidade de posicionar a cabeça na direcção da pessoa que está a falar? _____
6. Tem um tom de voz invulgar ou monótono? _____
7. Não fala de uma forma clara ou tem dificuldade em falar? _____
8. Habitualmente está desatento? _____
9. Acumula grandes quantidades de cera nos ouvidos? _____
10. Tem dificuldade em respirar ou respira pela boca? _____
11. Pede para repetir frases e perguntas com frequência? _____
12. Queixa-se de ter a sensação de não ouvir? _____
13. Irrita-se facilmente? _____
14. Olha para o professor atentamente (na tentativa de compreender o que ele diz)?

15. Fala mais alto que o resto da classe? _____
16. Tem uma expressão facial tensa enquanto está a ouvir? _____
17. Parece ignorar instruções? _____
18. Não responde quando o chamam? _____
19. Confunde sons de palavras parecidas? _____
20. Puxa a cadeira para perto do professor quando este fala? _____

¹ Fonte: Correia, L. M. (2008). Avaliação e programação para alunos com necessidades educativas especiais com base no Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (2ª edição), p 60. Porto: Porto Editora.

21. Consegue dizer qual dos companheiros está a falar, sem o ver? _____

22. Diz frequentemente "Eu não sei"? _____

23. Consegue ouvir palavras pronunciadas em voz baixa? _____

24. Participa com facilidade em jogos que envolvam audição? _____

AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS _____

Relatório Inicial

Ano Lectivo de

1 - IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO(A)

Nome:

Data de Nascimento: / / Naturalidade:

Filiação: /

Enc. de Educação: Parentesco:

Morada:

Telefone:

Estabelecimento de Ensino:

Ano de Escolaridade: Turma: N.º

2 – PERCURSO ESCOLAR DO ALUNO

	1.º Ciclo	Ano	2.º Ciclo	Ano	3.º Ciclo	Ano
Creche:						
Quantos anos?						
Jardim de Infância:						
Quantos anos?						

3 – MOTIVO DA REFERENCIAÇÃO

4 – PROBLEMAS DE ORDEM ACADÉMICA E/OU SOCIOEMOCIONAL DETECTADOS

(Descreva em que medida os problemas interferem com a actividade e participação nos diferentes ambientes educativos)

5 – ESTRATÉGIAS JÁ CONSIDERADAS PARA TENTAR RESPONDER AOS PROBLEMAS DO ALUNO(A)

(Descreva tudo o que fez e em que período de tempo)

7 – NÍVEL DE REALIZAÇÃO ACTUAL DO ALUNO(A)

8 – SERVIÇOS EXTERIORES À ESCOLA

Data: / /

O(A) Professor(a) de Turma

AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS DE _____

Grelha de referimento¹

Nome: _____ Idade: _____

Endereço _____ Telefone: _____

Código Postal: _____ Localidade: _____

Professor: _____ Escola: _____

Ano de escolaridade: _____

Referimento

Razão específica para o referimento

(Descreva em breves palavras a que considera ser o problema do aluno)

Informação familiar

Nome do Pai: _____ Profissão: _____

Nome do Mãe: _____ Profissão: _____

Endereço (em caso de divórcio ou separação anotar ambos os endereços)

Telefone (casa/trabalho): _____

Encarregado de educação Pai e mãe ____ Pai ____ Mãe ____ Outro _____

Dê informação necessária, caso o aluno não viva com os pais: _____

Informação médica

Visão: _____

_____ Usa óculos: _____ Não _____

¹ Fonte: Correia, L. M. (2008). Avaliação e programação para alunos com necessidades educativas especiais com base no Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (2ª edição), pp.76-77. Porto: Porto Editora.

Audição: _____

_____ Usa auxiliar de audição (prótese): Sim _____ Não _____

Problemas físicos: _____

Saúde em geral: _____

Problemas de saúde específicos: _____

Hospitalizações: _____

Data(s): _____

Motivo: _____

Operações: _____

Data(s): _____

Informação escolar

Idade do aluno quando entrou para a escola: _____

Escola(s) que o aluno frequentou anteriormente: _____

Repetições (ano(s) de escolaridade, data(s)): _____

Motivo: _____

Nível académico

(Leitura, escrita, matemática, outra informação pertinente como, por exemplo, área em que o aluno experimenta problemas)

Leitura – _____

Escrita – _____

Consultar relatório educacional para mais informações. _____

Testes

(Breve informação pertinente e resultados relativos à administração de testes de aptidão, de conhecimentos, de personalidade, vocacionais e outros, e os houver)

Comportamento

(Disciplinar, personalidade, emocional, relação com pais, superiores e companheiros, quaisquer outros comportamentos dignos de nota)

Medidas tomadas para resolver o problema

Quaisquer outros comentários pertinentes

Data:

Assinatura do professor: _____

Assinatura do elemento do Órgão de Administração e Gestão da escola: _____



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Departamento de Psicologia da Educação e Educação Especial

QUESTIONÁRIO

PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO À EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Este questionário insere-se no âmbito dos trabalhos de investigação de um Mestrado em Educação Especial – Especialidade em Dificuldades de Aprendizagem Específicas, no Instituto de Educação da Universidade do Minho. Pretende-se, neste contexto, entre outros objectivos, conhecer as Percepções dos Professores, do ensino regular, no que respeita à educação de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Os dados recolhidos destinam-se exclusivamente a serem utilizados no âmbito deste trabalho, pelo que nos comprometemos a respeitar o anonimato, a confidencialidade e a privacidade dos inquiridos. Desde já, agradecemos a sua colaboração.

I - DADOS DEMOGRÁFICOS

Indique, por favor, os seguintes dados pessoais:

1 – **Sexo:** Masculino Feminino

2 – **Idade:** _____ anos

3 – **Habilitações Literárias:**

3.1 - Curso Magistério

3-2 - Bacharelato

3.3 - Licenciatura

3.4 - Pós graduação

3.5 - Mestrado

3.6 - Doutoramento

4 – **Tempo de Experiência Profissional até 31 de Agosto de 2010**

Menos de 5 anos 5 a 10 anos 11 a 15 anos 16 a 20 anos

21 a 25 anos 26 a 30 anos Mais de 30 anos

II – DADOS RELATIVOS ÀS PERCEPÇÕES QUANTO À EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM NEE

Por favor indique o seu nível de concordância ou discordância para cada uma das afirmações que a seguir se apresentam, circundando um dos algarismos que se lhes seguem. Por favor responda a todas as perguntas, tendo em conta o seguinte critério:

1 – DISCORDO PLENAMENTE

2 – DISCORDO

3 – MANTENHO A NEUTRALIDADE

4 – CONCORDO

5 – CONCORDO PLENAMENTE

- | | | | | | |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1. Todos os alunos, incluindo os alunos com necessidades educativas especiais (NEE), têm o direito de aprender juntos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Os alunos com NEE ajustam-se bem quando são inseridos em classes regulares. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Os recursos humanos existentes são suficientes para dar resposta às necessidades dos alunos com NEE. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Os alunos sem NEE aceitam bem os seus colegas com NEE. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Os professores de educação especial correspondem às expectativas que deles se esperam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. O processo de atendimento para os alunos com NEE tem gerado sucesso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. As necessidades dos alunos com NEE tornam-nos vulneráveis na classe regular. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Os alunos com NEE necessitam de mais atenção do que aquela que o professor do ensino regular lhes pode dar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Os professores do ensino regular e de educação especial devem trabalhar em parceria. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Os alunos com NEE têm sucesso desde que exista um processo que apele à colaboração entre professores, profissionais especializados e pais. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

-
- | | | | | | |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| 11. A liderança numa escola é essencial para o sucesso da filosofia inclusiva. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Os serviços especializados podem fazer a diferença no sucesso dos alunos com NEE. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. O professor do ensino regular deve ser o responsável pela educação de todos os alunos que tem a seu cargo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Os alunos com NEE têm mais sucesso quando inseridos em classes regulares. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Os alunos com NEE prejudicam os alunos sem NEE na sala de aula. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Os professores do ensino regular resistem à ideia da inserção de alunos com NEE nas suas salas de aula. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Os professores do ensino regular rejeitam a contribuição de colegas especializados nas suas salas de aula. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Os professores do ensino regular sentem o apoio dos professores de educação especial no que respeita ao atendimento dos alunos com NEE. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Os pais dos alunos com NEE apoiam o processo de atendimento às suas necessidades. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Os alunos com NEE têm o direito de frequentar as classes regulares sempre que isso seja possível. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. A minha escola está preparada para a inclusão de alunos com NEE. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Os professores do ensino regular estão preparados para responder às necessidades dos alunos com NEE. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. A minha escola tem acesso a recursos, saberes, tempo e práticas de colaboração para incluir com sucesso os alunos com NEE. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Aos alunos com NEE significativas deve ser-lhes elaborado um programa educativo individualizado. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Sempre que necessário devem considerar-se ajustamentos e adaptações curriculares para os alunos com NEE | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Obrigado pela sua colaboração.



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Departamento de Psicologia da Educação e Educação Especial

BRAGA, 13 DE DEZEMBRO DE 2010

EXMO(A). SENHOR (A) PRESIDENTE DE:

No âmbito do Mestrado em Educação Especial, especialização de Dificuldades de Aprendizagem Específicas, ministrado no Instituto de Educação da Universidade do Minho, a aluna Ana Isabel da Silva Magalhães está a elaborar a sua dissertação cujo tema trata as percepções dos professores quanto à educação de alunos com necessidades educativas especiais. Por este motivo, solicita-se a V. Ex.^a autorização para uma recolha de informação conducente à referida elaboração da dissertação.

Aguardando de V. Ex.^a a melhor consideração sobre o assunto, subscrevo-me.
Atenciosamente.

O orientador,

Luís de Miranda Correia
(Professor Catedrático)