

ANA PAULA ALVES RODRIGUES

**A PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NAS
ATIVIDADES DE SALA DE AULA**

**O QUE PENSAM E O QUE DIZEM FAZER OS
PROFESSORES DOS 2.º e 3.º CICLOS DO ENSINO
BÁSICO**

Orientadora: Isabel Rodrigues Sanches

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

Lisboa

2014

ANA PAULA ALVES RODRIGUES

**A PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NAS
ATIVIDADES DE SALA DE AULA.**

**O QUE PENSAM E O QUE DIZEM FAZER OS
PROFESSORES DOS 2.º e 3.º CICLOS DO ENSINO
BÁSICO**

Dissertação a apresentar para obtenção do Grau de Mestre em Educação Especial no Curso de Mestrado de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Orientadora: Professora Doutora Isabel Rodrigues Sanches
Coorientadora: Doutora Maria Elvira Monteiro

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2014**

Epígrafe

A pedagogia do Amor pode ser a chave do sucesso dos alunos com necessidades educativas especiais.

*Os loquitur de abundantia cordis*¹ deve ser a atitude que se aconselha vivamente a qualquer pedagogo/professor para guiar e introduzir os seus jovens discípulos no mundo da Ciência e da Sabedoria.

Colega e amigo

Paulo Pires

¹ boca fala da abundância do coração – tradução do autor.

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha mãe pelo seu imprescindível contributo em todos os momentos da minha vida.

Agradecimento

Desejo aqui manifestar o meu franco agradecimento a todos aqueles que me auxiliaram na realização deste estudo, em particular aos que sempre ofereceram um forte contributo.

À Professora Doutora Isabel Sanches, pela orientação metódica, rigorosa e pelo continuado incentivo, confiança e disponibilidade que constantemente demonstrou.

Aos meus colegas de Mestrado pela camaradagem.

Agradeço aos professores do agrupamento de escolas do concelho de Loures que, privando-se de algum do seu tempo, responderam ao questionário, tornando possível a realização deste trabalho.

À minha colega e amiga Elvira Monteiro e ao meu colega e amigo Paulo Pires que contribuíram de forma significativa num dos momentos desta trajetória.

À minha família, em especial à minha mãe, que me incentivou, motivou para a realização deste mestrado e pela sua dedicação e compreensão. Foi graças a ti, mãe, que consegui alcançar mais esta etapa da minha vida profissional.

Ao meu filho, Daniel Henrique Nunes, pela compreensão, apoio e atenção dispensada.

Aos meus amigos em especial à minha mana do coração Anabela Martins pela ajuda revelada ao longo da realização deste estudo.

Muito obrigada a todos.

Resumo

A educação de alunos com necessidades educativas especiais é um dos grandes desafios do sistema educativo. Atualmente a legislação e a linguagem na esfera educacional instituem a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na escola de ensino regular. Cabe à escola, de acordo com os princípios subjacentes a uma sala de aula inclusiva, adaptar-se aos alunos que tenham qualquer tipo de problemática criando oportunidades educativas e sociais, no âmbito de uma escola aberta e apta a responder com eficácia à diversidade dos seus alunos. A gestão da diversidade na sala de aula representa um dos maiores problemas das nossas salas de aula. Neste contexto, consideramos o professor, um elemento chave sobre como dinamizar a participação dos alunos na sala de aula. O objetivo deste nosso estudo foi perceber as relações entre as perceções dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico face à participação dos alunos com necessidades educativas especiais e as práticas que desenvolvem para concretizar essa participação nas atividades de sala de aula. A metodologia que escolhemos foi inicialmente de natureza quantitativa e, num segundo momento, tivemos necessidade de recorrer a uma metodologia de natureza qualitativa, com o intuito de esclarecer alguns dados obtidos no questionário aplicado. Aplicámos um questionário a 127 professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e optámos pela entrevista semiestruturada no que diz respeito à metodologia qualitativa. Os resultados encontrados confirmam existir uma relação entre as perceções e as práticas desenvolvidas pelos professores, no sentido, de dinamizar a participação dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula. Verificamos, ainda, que as perceções que têm sobre a participação dos alunos com necessidades educativas especiais os leva a testemunhar o desenvolvimento de práticas que respondem à diversidade dos seus alunos, no sentido, de lhes facilitar a participação. Verificámos alguma resistência à cooperação e à colaboração entre os professores do ensino regular e os de educação especial.

Palavras-chave: diversidade; necessidades educativas especiais; participação dos alunos; práticas dos professores; sala de aula inclusiva.

Abstract

The special needs' students' education is one of the greatest challenges of the educational system. Currently, the legislation and language in the educational sphere institute the inclusion of special needs' students in a regular education school. It is up to the school, according to the underlying principles in an inclusive classroom, to adapt to any student who has any kind of problem by creating both educational and social opportunities, in the scope of an open school, apt to answer efficiently to its students' diversity. Diversity management in a classroom represents one of the most prominent challenges in our classrooms. In this context, we focus on the teacher, a key-element on boosting the students' participation inside the classroom. The purpose of this study was to understand the relationship between teachers of the 2º and 3º cycles of basic education compared to the special needs' students' participation and the methods employed to concretize it in the classroom. The chosen methodology was, initially, of a quantitative nature although, on a second moment, we had the need to use a qualitative methodology, with the intention of clarifying some data obtained in the questionnaire. We delivered a questionnaire to 127 2º and 3º basic education cycles' teachers and opted by the semi structured interview as for the qualitative methodology. Our findings confirm the existence of a relationship between perception and methods employed by teachers to boost special needs' students' participation in the classroom. We also verified the existence of some opposition to cooperation and collaboration between regular and special needs' teachers.

Keywords: diversity; special educational needs; student participation; teachers' methods; inclusive classroom

Abreviaturas

APA- American Psychological Association

A.E.D.N.E.E.- Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais

CML- Câmara Municipal de Loures

DE- Departamento de Educação

DGIDC- Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

EBI- Escola Básica Integrada

EB1- Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico

EB1/JI- Escola Básica do 1.º ciclo e Jardim de Infância

EB 2/3- Escola do 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico

Ku- Kurtosis

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE- Necessidades Educativas Especiais

PE- Programa Educativo

PEI- Plano Educativo Individual

PIT- Plano Individual de Transição

Sk- Skewness

SPSS- Statistical Package for the Social Sciences

UNESCO- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura

Índice

EPÍGRAFE	3
DEDICATÓRIA	4
AGRADECIMENTO	5
RESUMO	6
ABSTRACT	7
ABREVIATURAS	8
ÍNDICE	9
ÍNDICE DE QUADROS	12
ÍNDICE DE TABELAS	13
ÍNDICE DE FIGURAS	14
ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES	15
ÍNDICE DE APÊNDICES	16
ÍNDICE DE ANEXOS	17
INTRODUÇÃO	18
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	20
1. DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO: BREVE PERSPETIVA	21
1.1 DA EXCLUSÃO À SEGREGAÇÃO	21
1.2 DA SEGREGAÇÃO À INTEGRAÇÃO	22
1.3 DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO	23
2. A LEGISLAÇÃO PORTUGUESA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL	25
3. A INCLUSÃO NAS ESCOLAS REGULARES	31
4. O ENSINO REGULAR E OS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	37
4.1 AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: CONCEITO E IDENTIFICAÇÃO	38
4.2 O PAPEL DO PROFESSOR DO ENSINO REGULAR NA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	42
5. AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES FACE À PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	46
5.1 O CONCEITO DE PERCEÇÃO	46
5.2 AS PERCEÇÕES E O SEU PAPEL NA SALA DE AULA	47

6. A PRÁTICA EDUCATIVA PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA	51
6.1 AS ESTRATÉGIAS E AS PRÁTICAS EM SALA DE AULA INCLUSIVA	52
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	56
1. PROBLEMÁTICA	57
2 QUESTÃO DE PARTIDA	59
3 OBJETIVO GERAL	61
3.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	61
4. METODOLOGIA	62
4.1 TIPO DE PESQUISA	62
4.2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE PESQUISA	63
4.2.1 Contexto demográfico e geográfico	63
4.2.2 Contexto educativo	64
2.2.2.1 Agrupamento de escolas	65
4.3 SUJEITOS NA INVESTIGAÇÃO	65
4.3.1 Caracterização dos sujeitos inquiridos	65
4.3.2 Caracterização das duas entrevistadas	70
4.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO	72
4.4.1 Inquérito por questionário	72
4.4.2 Entrevista semiestruturada	74
4.5 TÉCNICAS DE TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS	76
4.5.1 Análise estatística	76
4.5.1.1 Característica psicométrica do inquérito por questionário	76
4.5.1.2 Medida da fiabilidade e da validade de construto	79
4.5.1.3 Indicadores psicométricos utilizados	80
4.5.2 Análise do conteúdo	80
5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS	82
5.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO	82
5.1.1 Apreciação global dos resultados do questionário	83
5.1.2 Análise das perceções dos professores sobre a participação dos alunos NEE na sala de aula	84
5.1.3 Análise das perceções dos professores sobre as práticas que desenvolvem para concretizarem a participação dos alunos com NEE na sala de aula	94
5.1.4 Relação das perceções dos professores sobre a participação dos alunos com as perceções das suas práticas	102
5.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS	105
5.2.1 Análise da participação dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula	105
	10

5.2.2 <i>Análise do trabalho em equipa</i>	110
6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	113
CONCLUSÕES	118
LIMITES DO ESTUDO	121
LINHAS FUTURAS DE INVESTIGAÇÃO	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
TEXTOS LEGISLATIVOS	129
SITES CONSULTADOS	131
APÊNDICES E ANEXOS	132

Índice de Quadros

Quadro 1 - Principais diferenças entre ambos os conceitos	33
Quadro 2 - Sistema atual e sistema ideal de educação especial.....	35
Quadro 3 - KMO and Bartlett's Test dos itens 9 a 32.....	79
Quadro 4 - KMO and Bartlett's Test dos itens 33 a 56.....	79
Quadro 5 - Quadro síntese dos indicadores psicométricos usados no instrumento	80
Quadro 6 - Matriz de componentes principais com rotação varimax	86
Quadro 7 - Rotated Component Matrix ^a	87
Quadro 8 - Frequências e percentagens dos itens referentes à estratégia ‘Ensino Cooperativo’ do questionário com N=108	88
Quadro 9 - Frequências e percentagens dos itens referentes à estratégia ‘Aprendizagem cooperativa’ do questionário N=108	90
Quadro 10 - Frequências e percentagens dos itens referentes à estratégia ‘Resolução colaborativa de problemas’ do questionário N=108.....	91
Quadro 11 - Frequências e percentagens dos itens referentes à estratégia ‘Grupos heterogêneos e abordagem pedagógica baseada na diferenciação’ do questionário N=108	91
Quadro 12 - Frequências e percentagens dos itens referentes à estratégia ‘Ensino Efetivo’ do questionário N=108	93
Quadro 13 - Matriz de componentes principais com rotação varimax	95
Quadro 14 - Rotated Component Matrix ^a	96
Quadro 15 - Frequências e percentagens dos itens referentes à estratégia ‘Ensino cooperativo’ do questionário com N=108	97
Quadro 16 - Frequências e percentagens dos itens referentes à estratégia ‘Aprendizagem cooperativa’ do questionário com N=108	98
Quadro 17 - Frequências e percentagens dos itens referentes à estratégia ‘Resolução de problemas colaborativa’ do questionário com N=108.....	99
Quadro 18 - Frequências e percentagens dos itens referentes à estratégia ‘Grupos heterogêneos e abordagem pedagógica baseada na diferenciação’ do questionário com N=108	99
Quadro 19 - Frequências e percentagens dos itens referentes à estratégia ‘Ensino efetivo’ do questionário com N=108	100
Quadro 20 - Frequências e percentagens do item 57 do questionário com N=108	102

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Sexo dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico	66
Tabela 2 - Idade dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico	66
Tabela 3 - Situação profissional dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico .	67
Tabela 4 - Habilitações académicas dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico	67
Tabela 5 - Professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico com formação especializada	68
Tabela 6 - Tipo de formação especializada dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico	68
Tabela 7 - Tempo de serviço dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico	69
Tabela 8 - Ciclo que lecionam os professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico	69
Tabela 9 - Professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico com alunos com NEE	69
Tabela 10 - Distribuição do números de alunos com NEE pelas turmas que lecionam	70

Índice de Figuras

Figura 1- Problemáticas associadas às necessidades educativas especiais.....	39
Figura 2- Tipos de necessidades educativas especiais.....	40
Figura 3 - Esquema de Simeonsson.....	42

Índice de Ilustrações

Ilustração 1 - Mapa de localização do Concelho de Loures	63
Ilustração 2 - Mapa de Freguesias do Concelho de Loures	64

Índice de Apêndices

Apêndice 1 - Autorização formal para a aplicação de questionário em meio escolar ...	II
Apêndice 2 - Questionário a aplicar em meio escolar	III
Apêndice 3 - Mediana (Me), moda (Mo), assimetria (sk) e achatamento (ku) para os 9 a 32 itens do questionário referentes à perceção dos professores face à participação dos alunos com NEE em sala de aula	X
Apêndice 4 - Mediana (Me), moda (Mo), assimetria (sk) e achatamento (ku) para os 33 a 56 itens do questionário referentes à perceção dos professores do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico sobre as práticas que desenvolvem para concretizar a participação dos alunos com NEE na sala de aula.....	XI
Apêndice 5 - Tabelas de frequência dos itens 9 a 32 do questionário.....	XII
Apêndice 6 - Tabelas de frequência dos itens 33 a 57 do questionário.....	XVIII
Apêndice 7 - Media (M), desvio padrão (DP), mínimo e máximo para os itens 9 a 32 do questionário referentes à perceção dos professores face à participação dos alunos com NEE em sala de aula.....	XXIII
Apêndice 8 - Media (M), desvio padrão (DP), mínimo e máximo para os 33 a 56 itens do questionário referentes à perceção dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico sobre as práticas que desenvolvem para concretizar a participação dos alunos com NEE na sala de aula.....	XXIV
Apêndice 9 - Variância total dos itens 9 a 32	XXV
Apêndice 10 - Variância total dos itens 9 a 32 análise forçada a 5 fatores	XXVI
Apêndice 11 - Variância total dos itens 33 a 56	XXVII
Apêndice 12 - Variância total dos itens 33 a 56 análise forçada a 5 fatores	XXVIII
Apêndice 13 - Alfa de Cronbach dos itens 9 a 32 (12 itens)	XXIX
Apêndice 14 - Alfa de Cronbach dos itens 33 a 56 (12 itens)	XXX
Apêndice 15 - Coeficiente de correlação de Person	XXXI
Apêndice 16 - Guião da entrevista.....	XXXII
Apêndice 17 – Protocolo da entrevista com a professora A	XXXIII
Apêndice 18 – Protocolo da entrevista com a professora B	XXXIX
Apêndice 19 - Quadro de categorias e subcategorias para a análise das entrevistas	XLIII
Apêndice 20 – Grelha de análise de conteúdo da entrevista com a professora A ..	XLIV
Apêndice 21 – Grelha de análise de conteúdo da entrevista com a professora B.	XLVIII

Índice de Anexos

Anexo 1 - Autorização do inquérito	LIII
Anexo 2 - Declaração da Orientadora	LIV

Introdução

Elaborámos este estudo no âmbito da dissertação do mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor realizado na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa. É um tema de relevante atualidade e pertinência, pelo que resolvemos assumi-lo para a presente dissertação.

Na verdade, “uma das tendências que caracteriza o desenvolvimento dos sistemas educativos atuais é o alargamento das oportunidades educacionais a um universo cada vez mais heterogéneo de alunos” (Leitão, 2010). De facto, a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), afirma que as crianças com necessidades educativas especiais devem frequentar escolas de ensino regular e considera que estas representam um dos meios mais eficazes para atacar a discriminação e, ao mesmo tempo, desenvolver uma sociedade inclusiva que propicie uma educação adequada a todos.

Neste contexto, as crianças com necessidades educativas especiais têm o direito de ser educadas num meio regular, onde a escola proceda às transformações adequadas no processo de ensino-aprendizagem, no sentido de responder a um dos direitos das crianças, a saber: o direito a uma educação, de qualidade que reconheça as suas necessidades e características.

Segundo Sanches (2005), a educação inclusiva só existe se forem introduzidas nas salas de aula estratégias e práticas diferentes daquelas que tradicionalmente se praticam, ou seja, metodologias que incentivem e dinamizam a participação dos alunos. Para o conseguirem eficazmente, os professores precisam de possuir um conjunto de conhecimentos, de competências pedagógicas e capacidades para inovarem e promoverem um ensino que vá ao encontro das necessidades dos seus alunos. Também, de acordo, com Meijer (2003), autor do relatório da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, a inclusão depende das formas como os professores percecionam as diferenças na sala de aula e a sua capacidade para gerir eficazmente essas diferenças. Ao professor cabe implementar a inclusão na sua prática diária sendo ele um fator decisivo. Naturalmente que o que os professores fazem resulta da sua formação, das suas experiências, e da sua atitude, bem como das condições da sala de aula e dos fatores exteriores à escola. Assim, a mudança educacional decorre, em grande parte, do que os professores pensam e fazem.

Como criar uma sala de aula inclusiva é um desafio, optamos pelo tema acima referido, com a intenção de relacionar as perceções dos professores do 2.º e 3.º ciclos do

ensino básico sobre a participação dos alunos com necessidades educativas especiais, com as perceções das suas práticas na sala de aula.

O interesse por este tema – a participação de alunos com necessidades educativas especiais nas atividades de sala de aula. O que pensam e o que dizem fazer os professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico – foi por nós considerado relevante na perspetiva de uma escola inclusiva. Sendo esta uma comunidade educativa onde as práticas dos professores adquirem um papel fundamental, uma vez que é com estes professores que os alunos com necessidades educativas especiais passam grande parte do tempo da sua permanência na escola, cabe-lhes a responsabilidade de responderem à diversidade dos seus alunos, acompanhando as suas necessidades académicas dando-lhes resposta.

Iniciámos o estudo, na primeira parte, com o enquadramento teórico, onde abordámos, de forma breve, a evolução da perspetiva em relação às pessoas em situação de deficiência. Apresentamos o enquadramento dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula do ensino regular, o conceito de necessidades educativas especiais e o papel do professor do ensino regular na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais e as perceções e as práticas para uma sala de aula inclusiva.

Na segunda parte com o estudo empírico, dedicado ao desenvolvimento empírico do trabalho, definimos a problemática, nomeadamente a questão de partida, bem como os objetivos gerais e específicos, constituindo estes a meta que pretendemos atingir com este estudo. Neste prosseguimento, formulamos as seguintes questões de partida:

Segundo os professores do 2.º e 3.º ciclos, como participam nas aulas os alunos com necessidades educativas especiais? Como atuam para desencadear essa participação?

Descrevemos as opções metodológicas, o tipo e o contexto de pesquisa, os sujeitos, as técnicas e instrumentos de investigação, bem como, o procedimento para a recolha, apresentação e análise de dados.

Finalmente apresentámos a discussão dos resultados e algumas conclusões da leitura dos dados de investigação, abordando a relação com as questões de partida e possíveis recomendações para futuras investigações.

Neste projeto, para as citações e referências bibliográficas utilizámos a norma da American Psychological Association – APA, considerando as adaptações que dela faz a Universidade Lusófona.

PARTE I – Enquadramento Teórico

1. Da exclusão à inclusão: breve perspetiva

A inclusão educativa é um conceito estruturante do nosso estudo. Um longo caminho foi percorrido, pelo que apresentamos os aspetos que considerámos pertinentes. Trata-se de uma breve perspetiva que indicamos nos pontos seguintes: (i) da exclusão à segregação, (ii) da segregação à integração, por fim (iii) da integração à inclusão.

1.1 Da exclusão à segregação

Ao longo dos tempos, a forma como as sociedades têm encarado as pessoas com deficiência, relaciona-se com os fatores de ordem económica, social e cultural de cada época (Silva, 2011).

O caminho das pessoas com deficiência foi marcado por diversos conceitos e práticas. Estas pessoas foram objeto, na Antiguidade, de rejeição (Jiménez, 1997) na Idade Média, eram associadas a imagens demoníacas e a atos de feitiçaria (Winzer, 1993), tendo sido vítimas de perseguições, julgamentos e execuções (Correia, 1999), e vistas como produtos de transgressões morais no decorrer do séc. XVIII, ou como criminosas ou loucas e internadas em hospícios nos séculos XVIII e XIX (Bairrão, 1998).

O evoluir das ideias relativamente às pessoas com deficiência foi lento até ao princípio do século XX. As pessoas em situação de deficiência foram gradualmente sendo colocadas em instituições de cariz assistencialista e só mais tarde lhes foi permitida a educação. Baptista (1993), citado por Bairrão (1998, p. 15), refere três fases na organização da educação especial e distingue-as pela evolução das atitudes e práticas da sociedade. A primeira adota uma perspetiva particularmente asilar, caracteriza-se pela ignorância, temor e rejeição por parte da sociedade, sendo estas crianças levadas para longe do alcance do público. A segunda, distinguida por uma perspetiva essencialmente assistencial, que correspondeu aos anos 50 e 60, a que se associam algumas preocupações de natureza educativa, cria a educação especial com cariz assistencial, afastando-a da educação regular, sustentando que o atendimento às crianças com deficiência deverá acontecer em meios segregados. Surgem as instituições especializadas, onde são colocadas crianças em função da sua deficiência, com o objetivo de as proteger, proporcionar cuidados e libertar a sociedade da ameaça da sua presença. Desta forma,

Se a política de exclusão elimina as crianças da sociedade de que devem ser parte integrante, o procedimento de as colocar com estatuto desviante segrega-as: excluídas dos programas de educação públicos, impedidas de interações benéficas para o seu desenvolvimento, crescem em ambientes interpessoais áridos e, muitas vezes, hostis, não existindo serviços que as ajudem ou às suas famílias na tarefa educativa (Correia, 1999, p. 14).

1.2 Da segregação à integração

Na sequência da preocupação com a organização da educação especial, manifestada no ponto anterior, verifica-se a terceira fase, iniciada nos anos 70. Surge com orientações inovadoras, marcada pela divulgação de conceitos como igualdade, justiça e liberdade, assim como, pelo desenvolvimento da ciência no domínio da medicina, da tecnologia e da educação, anunciando uma nova abordagem da noção e da prática da educação especial, sendo assinalada por uma ótica de participação que defende a integração das crianças com deficiência em ambientes regulares que facilitem a interação com os seus pares. É contestado o papel único dos diagnósticos médico e psicológico para a recuperação e ensino das crianças e jovens deficientes, enaltecendo-se a educação como modo de mudança e a integração como modo de normalização (Silva, 2011).

Este movimento da normalização baseia-se na convicção de que as oportunidades e as circunstâncias de vida das crianças e jovens com deficiência se devem abeirar às das pessoas citadas como ‘normais’. Assim, “a educação das crianças e dos alunos com deficiência deveria ser feita em instituições de educação e ensino regular” (Silva, 2009, p. 139) e considera Leitão (2010) que uma filosofia que seja centrada no sujeito favorece a marginalização e a exclusão.

Inicialmente as intervenções eram centradas no aluno, e podemos resumi-las do seguinte modo: (i) os alunos eram agrupados em ‘categorias’ diferentes, dependendo do diagnóstico, assim se organizou a resposta encarada como adequada; (ii) o apoio ministrado era dado em salas de apoio; (iii) a intervenção era centrada no aluno e dada por professores especialistas ou por outros técnicos; (iv) os restantes alunos, do grupo turma, não eram abrangidos pela intervenção e por fim, (v) ao professor regular cabia uma maior ou menor intervenção, conforme o tipo de integração que se desejava. Entretanto, pretendia-se que a estadia destes alunos na escola não obrigasse a mudanças, nem no currículo, nem nas estratégias pedagógicas (Correia, 2001).

Com o relatório *Warnok Report*, conseguiu-se dar um passo significativo relativamente à integração dos alunos com deficiência nas escolas. Com o *Warnock Report*, o conceito de necessidades educativas especiais foi introduzido pela primeira vez, no sentido de ponderar quer o atendimento, quer as condições de integração dos alunos com deficiência. As ideias desenvolvidas neste relatório modificaram a conceção e a organização da educação especial, nomeadamente no que respeita às respostas educativas para com os alunos com necessidades educativas especiais. Este relatório constituiu, ainda, o suporte para a alteração do paradigma médico-terapêutico a favor do paradigma educativo.

1.3 Da integração à inclusão

Com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien (Unesco, 1990) e com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, fomentada pelo Governo de Espanha em cooperação com a UNESCO cujo propósito foi o de analisar as modificações fundamentais de política para estimular práticas da educação inclusiva, aceitou-se a Declaração de Salamanca. Esta confina a sua natureza na premissa de que “as escolas devem acolher todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (Unesco, 1994).

Cabe, aqui realçar as decisões e medidas tomadas no seio das Nações Unidas e em particular as Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (1993). Segundo estas, deve haver igualdade de direitos para todas as crianças e jovens com deficiência à educação, assim como, determinam que a educação deve ser assegurada em sistemas educativos e em escolas regulares.

Daqui, brotaram documentos iluminados pelo princípio da Inclusão e, pela necessidade de agir com a finalidade de conseguir ultrapassar a integração e abrir o caminho para a inclusão, dá-se início ao movimento da Escola Inclusiva, refere Sanches (2011).

Da intervenção centrada nos alunos passou-se à centrada na escola, passando a considerar-se: (i) que as razões dos problemas educativos se encontravam na situação educativa e não exclusivamente no aluno; (ii) o professor regular passa a ter um papel fundamental e o especialista passa a ser visto como um ‘recurso educativo’ da escola; por fim, (iii) o alargar essa ação a todos os alunos para poderem dela beneficiar (Correia, 2001).

Segundo a Declaração de Salamanca, cabe às escolas inclusivas

reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades (1994, pp. 11-12)

o que determina a presença de “um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola” (Unesco, 1994, pp. 11-12).

2. A legislação portuguesa e a educação especial

A Educação Especial, em Portugal, começou a trilhar o seu caminho em 1970 com a reforma educativa de Veiga Simão. Ao longo dos anos, em Portugal, do ponto de vista legislativo, têm-se desenvolvido condições de modo a que todos os alunos, até os que têm problemáticas mais complexas tenham a possibilidade de frequentar a escola regular (Silva, 2009).

Mencionaremos alguma legislação considerada relevante e tendente a uma efetiva inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.

O Decreto-Lei n.º 45/73 concebe, nas Direções Regionais, departamentos de educação especial que se dispunham a constituir estruturas educativas para os inadaptados ou deficientes. Este decreto-lei atribui especial interesse à integração de crianças inadaptadas ou deficientes nas escolas regulares.

A Lei Fundamental Portuguesa, a Constituição da República Portuguesa, de 2 de abril de 1976 consagra no seu art.º 71º a salvaguarda dos direitos dos cidadãos com deficiência e estabelece:

1- Os cidadãos, portadores de deficiência física ou mental gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição, com ressalva do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontram incapacitados.

2- O Estado obriga-se a realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos deficientes, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles e a assumir o encargo da efetiva realização dos seus direitos, sem prejuízo dos direitos e deveres dos pais ou tutores (C.R.P./76).

E estabelece no art.73º o direito à educação e à cultura e, no art.º 74º o direito à igualdade de oportunidades e ao ensino, assegurado pelo Estado a todos os cidadãos.

Entre 1977 e 1986 são publicados diversos documentos oficiais enunciando as normas que deverão ser tidas em conta no processo de integração no ensino básico e no ensino secundário.

O Decreto-Lei n.º 147/77 representa a etapa legislativa inicial, com o propósito de assegurar as condições essenciais à integração de crianças inadaptadas ou deficientes. Este decreto-lei enuncia o regime escolar dos alunos do ensino básico e secundário, portadores de deficiência física ou psíquica quando integrados no ensino regular: o regulamento especial de matrícula, de dispensa e o tipo de frequência e a avaliação.

O Decreto-Lei n.º 84/78 aplica ao 1.º ciclo os princípios definidos no decreto-lei anterior, sobre o regime escolar dos alunos com deficiências físicas ou psíquicas. E o Despacho n.º 59/79 de 8 de agosto regula a integração gradual dos alunos com deficiências físicas ou intelectuais no ensino regular, designadamente a organização de turmas, assim como a integração dos alunos com deficiência auditiva. Regula também a redução de uma hora por semana aos professores com turmas onde estejam integrados alunos com deficiência visual.

A Lei n.º 66/79, de 4 de outubro, cria os princípios da educação especial, em termos de objetivos a prosseguir e da organização estrutural que lhe servira de suporte.

Foram definidos objetivos, quanto à educação especial, que têm em vista o desenvolvimento das capacidades físicas e intelectuais dos alunos com deficiência, através:

- da estabilidade emocional;
- do desenvolvimento das capacidades de comunicação;
- da diminuição do impacto e das limitações causados pela deficiência;
- do apoio na inclusão escolar, familiar e social;
- do progresso da autonomia a todos os níveis em que se possa realizar;
- e de uma apropriada formação profissional e integração na vida ativa.

Quanto à organização estrutural, os aspetos inovadores mais notórios são:

- comprometer o Ministério da Educação pela educação Especial, passando os serviços educativos especiais para este Ministério até aí sujeitos ao Ministério dos Assuntos Sociais;
- criar um Instituto de Educação Especial no Ministério da Educação apto a orientar e coordenar tanto a nível central quanto a nível regional os serviços de educação especial;
- privilegiar a integração dos alunos com deficiência no ensino regular.

O Decreto-Lei n.º 538/79 considera a necessidade de assegurar um efetivo cumprimento da escolaridade obrigatória de 6 anos relativamente a todas as crianças portuguesas. O art.º 1.º refere que o Estado garantirá o cumprimento da escolaridade obrigatória aos alunos que necessitem de ensino especial, para o que desenvolverá uma despistagem desses alunos, estenderá o ensino especial e o apoio às escolas e reforçará a formação dos docentes e técnicos correspondentes. No entanto, no art.º 6.º determina que as crianças com incapacidade comprovada possam ser dispensadas de realizar matrícula ou de frequentar a escolaridade obrigatória até ao fim.

As mudanças tornam-se visíveis com a Lei de Bases do Sistema Educativo ‘LBSE’, Lei 46/86, de 14 de outubro, que fundamentalmente contribuiu para que a educação especial usufrísse de um quadro de referência. Obteve-se o alargamento da escolaridade obrigatória do ensino básico para 9 anos, sendo gratuito e universal, com a alusão, de se assegurar aos alunos com necessidades educativas especiais, condições adequadas ao seu pleno desenvolvimento aproveitando as suas capacidades, inserindo-se no sistema educativo, a diferenciação pedagógica de maneira a realizar a igualdade de oportunidades destes alunos.

A LBSE integra no sistema educativo português, a educação especial. O ponto 1 do artigo 18º refere que, “a educação especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados”.

Prevê ainda, este artigo, que o atendimento à deficiência seja efetuado em escolas especiais, desde que, o tipo e o grau de deficiência do aluno o exijam. É, por esta Lei atribuído ao Ministério de Educação o dever de nortear a política de educação especial, concedendo-lhe as competências para definir as suas normas gerais, designadamente nos seus aspetos pedagógicos e técnicos, assim como apoiar e verificar a sua aplicação e cumprimento.

O Decreto-Lei n.º 35/88, de 4 de fevereiro, veio possibilitar a colocação nas escolas de professores com funções de apoio a alunos com necessidades educativas específicas e nesse ano com o Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88, são legitimadas as Equipas de Ensino Especial do Ministério da Educação, que na prática funcionavam desde 1975/1976.

A Lei de Bases de Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, Lei n.º 9/89, de 2 de maio contribui para a esclarecimento dos princípios da integração, cujo artigo 9.º, no seu ponto 1 descreve a educação especial como “uma modalidade de educação que decorre em todos os níveis do ensino público, particular e cooperativo e que visa o desenvolvimento integral da pessoa com necessidades educativas específicas, bem como a preparação para uma integração plena na vida ativa, através de ações dirigidas aos educandos, às famílias, aos educadores, às instituições educativas e às comunidades”.

O Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto estabelece que ao longo do processo educativo o acompanhamento do aluno seja garantido pelos Serviços de Psicologia e Orientação Escolar.

Nos anos 90, no plano legislativo, verificaram-se importantes progressos. Fixou-se ao nível da escolaridade básica, a gratuidade do ensino, assim como a obrigatoriedade do cumprimento da escolaridade por todas as crianças.

O Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro, vem alargar a escolaridade obrigatória a todos, sem exceção mesmo aos que apresentam deficiência atestada por relatório médico. O artigo 18º altera a designação adotada pela LBSE de ‘necessidades educativas específicas’ para ‘necessidades educativas especiais’, que passará a ser usada a partir deste Decreto-Lei.

O Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto propõe “regular a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares” e utiliza a designação de necessidades educativas especiais. Prevê que as medidas que estavam reservadas ao ensino especial passem a ser aplicadas a alunos com necessidades educativas especiais na escola regular:

- equipamentos especiais de compensação;
- adaptações materiais;
- adaptações curriculares;
- condições especiais de matrícula;
- condições especiais de frequência;
- condições especiais de avaliação;
- adequação das classes ou turmas;
- apoio pedagógico acrescido;
- ensino especial.

Para os alunos com necessidades educativas especiais complexas, prevê, que estes passem a ter um Plano Educativo Individual ‘PEI’. Para os casos, em que as medidas implementadas não surtiram resultado desejado, possam os serviços de psicologia e orientação e os serviços de saúde escolar, propor, um Programa Educativo ‘PE’, além do PEI, e a encaminhar estes alunos, o que pode vir a acontecer, para uma instituição de educação especial.

O Despacho Conjunto n.º 105 de 1 de julho de 1997, define os critérios da elegibilidade dos alunos para atendimento e atribuí a responsabilidade da educação dos alunos com necessidades educativas especiais ao professor do ensino regular, reformulando o papel do professor de educação especial.

A educação especial passa a disponibilizar aos professores do ensino regular, recursos humanos para os esclarecerem, ajudarem e coadjuvarem, assim como à escola, às famílias e à restante comunidade, no entanto pode intervir diretamente com o aluno, quer dentro ou fora

da sala de aula, conforme as decisões adotadas pelos intervenientes no processo educativo do aluno. Este Despacho estabelece um novo modelo conceptual e organizativo, orientado para o reconhecimento das necessidades dos professores de ensino regular e da escola, perante a responsabilidade frente aos alunos com necessidades educativas especiais.

A legislação mais recente aprovada em Portugal relativa às necessidades educativas especiais é o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. Este documento é constituído por seis capítulos e adota como aspeto determinante da qualidade educativa o desenvolvimento e “a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens”. Observa que “a educação inclusiva visa a equidade educativa”, reconhecendo que esta se alcança pela “garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados”. Para conseguir tais propósitos, o referido documento legal estabelece que o sistema e as práticas educativas devem garantir a gestão da diversidade, com adoção de estratégias diferentes de modo a atender às necessidades educativas dos alunos. Este facto envolve uma prática diversificada de métodos, de estratégias e atividades, quer seja no grupo turma, quer seja focada no aluno individual.

A aplicação deste processo exige da escola mudanças na sua organização, de maneira a desenvolver, para todos os seus alunos, respostas educativas mais apropriadas. Nesta ordem de ideias, a escola inclusiva, pretende desenvolver competências universais que possibilitem a autonomia e facultem o acesso à plena cidadania por parte de todos os alunos.

Importa ainda mencionar que os alunos abrangidos pelos serviços de Educação Especial passam a ser indicados com base no que é referido na Classificação Internacional de Funcionalidade ‘CIF’ da Organização Mundial de Saúde em 2007. Este documento esclarece que os serviços de Educação Especial se destinam a

crianças e jovens com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida decorrentes de alterações funcionais ou estruturais de carácter permanente resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (CIF/2007).

No que respeita ao processo de avaliação do aluno com necessidades educativas especiais, refere que deve ser realizado “tendo por referência a CIF”. Este documento assinala a necessidade de criação de um Programa Educativo Individual ‘PEI’ para os alunos com necessidades educativas especiais. No PEI, estão mencionadas as respostas educativas e a modalidade de avaliação do aluno. O PEI é executado por professores e por psicólogos, em

consonância com a família do aluno com necessidades educativas especiais. É ainda, neste documento, estabelecido um Plano Individual de Transição ‘PIT’, que completa o PEI, cujo objetivo visa a preparação da integração do aluno no final do seu caminho escolar. Neste documento há outros aspetos a ter em consideração:

- alargar o direito de educação especial ao ensino particular, cooperativo e pré-escolar;
- esclarecer o papel dos Encarregados de Educação, fortalecendo a sua função na referenciação, planificação e avaliação;
- apresentar a necessidade de nos Projetos Educativos dos Agrupamentos de Escolas se mencione os aspetos organizacionais respeitantes aos apoios destinados aos alunos com necessidades educativas especiais.

Em síntese, a legislação desempenha um papel importante para que a escola inclusiva seja uma realidade. No entanto, a existência de legislação por si só não chega para que a inclusão se torne uma realidade nas nossas escolas regulares. É pois, fundamental dá-la a conhecer, assim como consciencializar os agentes educativos da sua importância, para que estes a apliquem adequadamente. A legislação trará benefícios para os alunos com necessidades educativas especiais, se não for contradita pelas práticas.

3. A inclusão nas escolas regulares

Na atualidade, são muitos os países e as organizações internacionais que se preocupam com a educação para todos, reconhecendo o direito a uma educação de qualidade para todos.

Com esta aspiração, a Convenção das Nações Unidas dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Nações Unidas, 2006) reafirma os princípios universais de dignidade, integralidade, igualdade e não discriminação. Realça também, a inevitabilidade dos Estados membros se comprometerem a implementar um sistema de educação inclusivo, “reconhecendo que as crianças com deficiência devem ter pleno gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, em condições de igualdade com as outras”, como podemos ler no seu preâmbulo. O documento define, no seu artigo 1.º, as pessoas com deficiência as que “têm incapacidades duradouras físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais, que em interação com várias barreiras podem impedir a sua plena e efetiva participação na sociedade em condições de igualdade com os outros” e designa no artigo 2.º, a discriminação, como “qualquer distinção, exclusão ou restrição com base na deficiência que tenha como objetivo ou efeito impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício, em condições de igualdade com os outros”, reconhecendo que os Estados Partes devem comprometer-se a adotarem medidas imediatas, efetivas e apropriadas para a sensibilização da sociedade,

incluindo a nível familiar, relativamente às pessoas com deficiência e a fomentar o respeito pelos seus direitos e dignidade, combater estereótipos, preconceitos e práticas prejudiciais em relação às pessoas com deficiência, incluindo as que se baseiam no sexo e na idade, em todas as áreas da vida, promover a sensibilização para com as capacidades e contribuições das pessoas com deficiência (Nações Unidas, 2006).

Uma das medidas, entre outras, para este fim passa por “promover, a todos os níveis do sistema educativo, incluindo em todas as crianças desde tenra idade, uma atitude de respeito pelos direitos das pessoas com deficiência” assim, consta no artigo 8.º. No seu artigo 24.º reconhece o direito das pessoas com deficiência à educação, “sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades”, “assegurando um sistema de educação inclusiva a todos os níveis e uma aprendizagem ao longo da vida” para o pleno desenvolvimento do potencial humano e sentido de dignidade e respeito pela diversidade humana.

Após a assinatura da Declaração de Salamanca (1994), a noção de escola inclusiva tem-se afirmado cada vez mais, tornando-se indispensável colocar em prática o princípio fundamental das escolas inclusivas:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (Unesco, 1994).

Sanches (2011) afirma que este princípio enunciado pela Declaração de Salamanca, propõe que a educação se processe em escolas regulares, “que devem proporcionar os meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (pp. 38-39).

Neste contexto, o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, tem explícito no seu preâmbulo que “a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos”.

Contudo, persiste ainda nas escolas regulares, alguma confusão entre o que é incluir e o que é integrar um aluno com necessidades educativas especiais. Para Correia (1999, p. 20), a integração apenas reconhece o direito ao aluno de frequentar a escola regular, se “não estiver articulada com a necessária integração social e académica”. Considera o autor que esta prática é “falaciosa e irresponsável”. Isto, porque, um aluno que frequenta uma escola regular e que não interage com outros colegas está meramente integrado numa escola que se quer mostrar inclusiva, mas que não proporciona as condições necessárias para uma educação realmente inclusiva.

Partilha da mesma ideia Silva (2011), quando considera que um aluno não está incluído apenas porque partilha o espaço da sala de aula e os demais espaços escolares com os seus colegas, uma vez que as atividades oferecidas são de fraca qualidade, visto que as interações que este aluno desenvolve com os seus pares a nível de trabalho, são reduzidas. Adianta a autora, “a inclusão, perspectivada como educação inclusiva, é bastante mais do que a partilha de um espaço comum” (p. 17). Assim a inclusão é seriamente mais do que a integração num espaço escolar.

Para uma melhor compreensão são apresentadas por Sanchez (2005, p. 17) as diferenças entre os conceitos de integração e inclusão. No quadro 1 apresentamos as diferenças entre os conceitos referidos.

Quadro 1- Principais diferenças entre ambos os conceitos

INTEGRAÇÃO	INCLUSÃO
Competição	Cooperação/solidariedade
Seleção	Respeito às diferenças
Individualidade	Comunidade
Preconceitos	Valorização das diferenças
Visão individualizada	Melhora para todos
Modelo técnico-racional	Pesquisa reflexiva

Fonte: Sanchez, 2005,p. 17

Por sua vez, Correia (2003b, p. 21) sustenta que o conceito de inclusão, em termos físicos, académicos e sociais nas escolas regulares, transpõe o conceito de integração, uma vez que pretende assumir que a heterogeneidade existente entre os alunos é um fator positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas. A inclusão pretende levar o aluno com necessidades educativas especiais às escolas regulares e, sempre que possível, às turmas de ensino regular onde, por direito, deve receber todos os serviços apropriados às suas necessidades e características. Procura, portanto, alcançar formas de aumentar a participação dos alunos com necessidades educativas especiais, nas turmas regulares, independentemente, dos seus níveis escolares e sociais.

Todavia, Sanches e Teodoro (2006) constataam que a integração foi determinante para a escolarização, socialização e dignificação da pessoa em situação de deficiência num espaço de todos e para todos. Adiantam que, hoje em dia, novos desafios se colocam a todos os que se dedicam à educação: “uma educação inclusiva e de sucesso para todos os alunos, incluindo todos os excluídos e não só os que se encontram em situação de deficiência” (p. 79).

É notório que a escola inclusiva pretende responder adequadamente e com qualidade, à diferença em todas as formas que ela possa apresentar. Portanto, este conceito de escola inclusiva manifesta-se muito complexo, quer pelas diferentes aceções que são feitas ao conceito, quer pela maneira mais ou menos abrangente como é entendido. Neste sentido,

Rodrigues (2001, pp. 19-20), refere que “ao falar-se de educação apropriada e de alta qualidade para todos os alunos, independentemente do tipo e da origem das suas dificuldades, situa-se a educação inclusiva numa norma elevada e que pode ser considerada inatingível e utópica”. Certamente que uma educação apropriada e de alta qualidade para todos parece, quando confrontamos as carências de sistemas educacionais com as encontradas em Portugal, uma utopia. Cabe-nos, então, organizar ações, de modo a que a escola consiga finalmente realizar as funções que lhe são exigidas.

Segundo o Working Forum on Inclusive Schools (1994) citado por Correia (2001, p. 140):

Uma escola inclusiva deve englobar um conjunto de características, como um sentido de comunidade, de responsabilidade, de liderança, com padrões de qualidade elevados, colaboração e cooperação por parte dos professores e outros profissionais de educação, parceria com os pais, estratégias de aprendizagem baseadas na investigação, ambientes de aprendizagem flexíveis assim como novas formas de avaliação, uma participação total e um desenvolvimento profissional continuado.

Relativamente à realidade da sala de aula, para Correia (2003b), algumas das características das escolas inclusivas seriam:

- diversidade de estratégias como melhoria da aprendizagem;
- respeito pela diferença;
- apoio a todos os alunos;
- colaboração e cooperação entre os profissionais da escola;
- participação na planificação educativa por parte dos pais.

Para Correia (2003a), deve a escola inclusiva seguir os valores de “aceitação, pertença à comunidade, relações pessoais, independência, considerando pais e professores como uma unidade de aprendizagem” (p. 63). E, de acordo com Garcia (1996) e Salend (2001) citados por Correia (2003a), deve a escola adotar os princípios de “considerar a totalidade dos alunos; considerar e respeitar os estilos de aprendizagem dos alunos; acolher e dirigir a diversidade de interesses, motivações e expectativas; capacidades e ritmos de desenvolvimento de todos os alunos” (p. 75).

Portanto, na escola e sala de aula inclusiva, é dada importância à construção de uma comunidade escolar, constituída por professores, pais, alunos e sociedade em geral. Só assim a escola é capaz de oferecer ao aluno, apoio quer a nível académico quer a nível social. No

quadro 2 apresentamos a proposta de Burello (1995) citado por Ferreira (2007, p. 73) onde compara o sistema de educação especial atual com o sistema de educação especial ideal.

Quadro 2 - Sistema atual e sistema ideal de educação especial

Conteúdos	Sistema atual	Sistema Ideal
Alunos	Divide-os em especiais e normais	Reconhece um contínuo de competências
Diagnóstico	Perda de tempo e esforço na determinação da categoria	Identifica as necessidades em relação ao currículo e aos objetivos de aprendizagem
Ensino	Presume estratégias especiais enfatizando a individualização do aluno	Ensino efetivo para todos; a individualização é importante para todos
Serviços	Serviços especiais em locais separados	Suporte especial na sala de aula do ensino regular
Relações interprofissionais	Estabelecem barreiras	Promovem a colaboração
Resultados	Os resultados académicos são os únicos valorizados	Estilo de vida, casa, amigos e família são valorizados

Fonte: Burello (1995, citado por Ferreira, 2007 p.73)

Segundo Leitão (2010), inclusão é um esforço de mudança e melhoria da própria escola e reclama a necessidade de,

Encurtar as distâncias, as discrepâncias e contradições, entre as práticas e políticas organizacionais de cariz individualista e competitivo, que dificilmente respondem com sucesso e qualidade às exigências de uma escola para todos, e as formas de organização escolar que assentam em toda uma ética da cooperação entre professores, em toda uma ética da cooperação entre alunos, em toda uma ética de reciprocidade das relações de ajuda e apoio que asseguram uma participação ativa de todos os alunos na construção dos seus próprios saberes (pp. 10-11).

Reconhece o autor que “o currículo precisa de ouvir outras vozes, precisa de ouvir vozes diferentes” (p. 2), isto é, urge a necessidade de se fecundar noutro, urge a necessidade de uma participação dinâmica e colaborativa de toda uma comunidade educativa.

Refere, neste sentido, Silva (2011, p. 16), que “a inclusão de alguns alunos implica a adequação de currículos às suas capacidades e estratégias de ensino e aprendizagem” respondendo, também, à universalidade da turma. Assim todos os alunos têm a possibilidade de desenvolver as suas potencialidades, no seio do grupo-turma, numa sala de aula organizada de maneira a que isto seja possível.

Afirma Arends (1995), “as crianças deficientes têm oportunidade de aprenderem comportamentos sociais e escolares apropriados a partir da observação e da modelagem de crianças não deficientes” (p. 152).

O autor acima citado revela que também as crianças não deficientes lucram porque deparam desde cedo com os pontos fortes e limitações dos colegas com deficiência. Por conseguinte, quer o ambiente escolar quer a sociedade saem enriquecidos.

Desta forma, a escola inclusiva deve assegurar a todos os alunos a possibilidade de estudar numa mesma escola, que lhe ofereça a possibilidade de desenvolver as suas capacidades próprias, lhe ofereça professores com capacidade de promover a inclusão, isto é, que implementem medidas inclusivas e que tenham capacidade de levar a comunidade educativa a agir no mesmo sentido (Unesco, 1994).

Afirmavam Stainback, Stainback e Bunch (1989) citados por Correia (1999, p. 33), “que as necessidades educativas dos alunos não deviam requerer um sistema dual, pois ele podia fomentar atitudes injustas e desapropriadas em relação à sua educação”. Aponta-se aqui para a existência de um só sistema educativo e não para uma dualidade de sistemas, como o regular e o especial, salientando-se a necessidade de formação e capacitação dos professores para conviverem com a diferença na sala de aula e na escola, contribuindo para uma melhor resposta a todos os alunos, respostas estas que devem atender ao princípio de uma escola inclusiva para todos.

4. O ensino regular e os alunos com necessidades educativas especiais

O aluno com necessidades educativas especiais tem direito, assim como todos os outros cidadãos, à educação, proclamado nas Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (1993).

A fim de garantir uma educação de qualidade, “ cabe à escola adaptar-se aos alunos que tenham qualquer tipo de problemática, criando projetos específicos que os tenham em conta, flexibilizando currículos e adotando medidas que vão ao encontro das suas potencialidades” (Silva, 2011, p. 15). Desta forma, pretende-se fomentar o sucesso pessoal e académico de todos os alunos, numa escola inclusiva segundo Sanches (2011). A este respeito afirma Leitão (2010, p. 2),

Incluir é criar oportunidades de acesso a uma educação de qualidade, o que passa, entre outros aspetos, pelo reconhecimento de que os alunos devem aprender juntos, que a heterogeneidade e a diversidade são um valor, que os contextos sociais de aprendizagem proporcionados visam, em primeiro lugar, minimizar as barreiras que sempre se colocam à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento.

Considera, ainda o mesmo autor, que a inclusão é uma questão de direitos e igualmente de valores, tais como, valores de cidadania, valores de aceitação e respeito pela diferença, valores da solidariedade, da equidade e da justiça.

Segundo Correia (1999), o princípio da inclusão chama a atenção para a criança como um todo e não para a criança vista apenas como aluno, devendo a escola respeitar três níveis de desenvolvimento essenciais como o nível académico, socio emocional e pessoal.

Considerando que, cada aluno tem características específicas e que traz consigo um conjunto de valores e saberes que os tornam especiais e únicos, representando uma variedade de interesses e ritmos de aprendizagem, cabe à escola trabalhar com as diversidades tentando conseguir um novo conceito do processo ensino aprendizagem, onde todos os alunos estejam por direito.

Por fim citando Sanches (2001, p. 95),

A escola só será a grande promotora do indivíduo, um espaço e um tempo em que se podem operar grandes mudanças de mentalidades para a construção de um maior equilíbrio individual e social, se todos quiserem e se todos estiverem verdadeiramente empenhados nisso.

4.1 As necessidades educativas especiais: conceito e identificação

O conceito de necessidades educativas especiais surgiu, pela primeira vez, com o *Warnock Report*, em 1978, “ que as entendeu como dificuldades significativamente maiores para aprender que alguns alunos evidenciavam, quando comparados com crianças ou jovens do mesmo grupo etário” (Silva, 2011, p. 19). O relatório, caracterizou o aluno com necessidades educativas especiais todos os que precisam de auxílio educativo em dado momento do seu trajeto escolar, além do caráter permanente ou temporário, da gravidade e das dificuldades resultarem de problemas físicos, sensoriais, intelectuais, emocionais ou sociais ou até de uma combinação de todas estas problemáticas. Apresenta como finalidade que a educação proporcionar igualdade de oportunidade para todos os alunos, tenham eles ou não necessidades educativas especiais.

Segundo Sanches e Teodoro (2006), este relatório perspectiva que o procedimento do professor seja de acordo com as necessidades da criança, em relação ao seu ritmo de aprendizagem e às suas capacidades, em termos do seu desenvolvimento e aprendizagem.

Consideram os mesmos autores, que o *Warnock Report* apresenta uma mudança do paradigma médico para o paradigma educativo, ao propor que “sejam analisadas as dificuldades escolares das crianças não em função da sua etiologia, sob critérios médicos, mas sob critérios educativos, mais próximos das dificuldades escolares apresentadas” (p. 67).

Wedell (1983) citado por Bairrão (1998, p. 23) refere que o *Warnock Report* expressa como principal tarefa da educação especial, identificar as necessidades educativas especiais. Menciona que este termo respeita à diferença entre o nível de comportamento da criança e ao que dela se espera relativamente à sua idade cronológica. Nas crianças em idade escolar, as expectativas viram-se para os objetivos curriculares. Portanto uma das dimensões do conceito de necessidades educativas especiais relaciona-se com o desenvolvimento da criança e com a necessária adequação curricular. Isto é, considera-se que a criança precisa de educação especial quando apresenta dificuldades de aprendizagem que requerem medidas educativas especiais. Pelo que, o *Warnock Report* define três categorias de necessidades educativas especiais:

- necessidade de meios específicos de acesso ao currículo – aplica-se a crianças com problemas sensoriais;
- necessidade de um currículo especial ou modificado – aplica-se a crianças com graves dificuldades de aprendizagem;

- necessidade de um ambiente educativo específico – aplica-se a crianças emocionalmente vulneráveis.

Na Declaração de Salamanca de 1994, o conceito de necessidades educativas especiais inclui as “crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (p. 6).

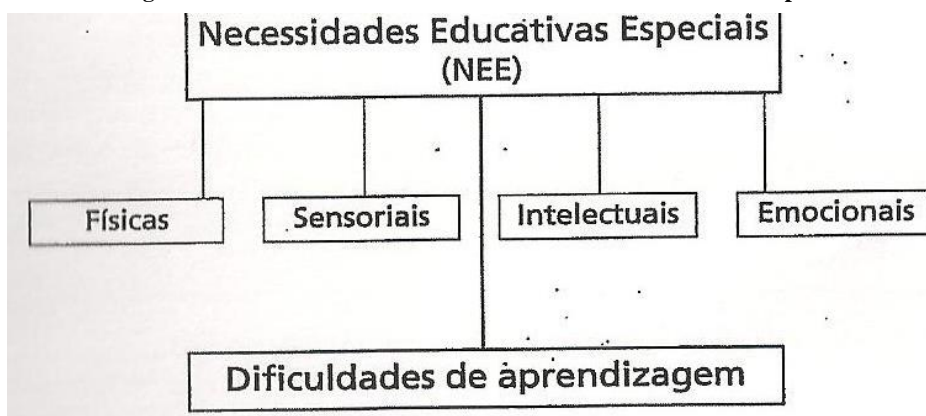
O conceito de necessidades educativas especiais foi introduzido em Portugal com o Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto, que no entender de Correia (1999), decorre de uma evolução nos conceitos usados até então, quer fossem de cariz social quer educacional.

Jiménez (1997, p. 10) refere-nos, que em Espanha, a respeito desta problemática, o Livro Branco para a Reforma do Sistema Educativo, no seu capítulo X, define o conceito de necessidades educativas especiais, com o seguinte texto:

Partindo da premissa de que todos os alunos precisam, ao longo da sua escolaridade, de diversas ajudas pedagógicas de tipo humano, técnico ou material, com o objetivo de assegurar a consecução dos fins gerais da educação, as necessidades educativas especiais são previstas para aqueles alunos que, para além disso e de forma complementar, possam necessitar de outro tipo de ajudas menos usuais. Dizer que um determinado aluno apresenta necessidades educativas especiais é uma forma de dizer que, para conseguir atingir os fins da educação, ele precisa de, usufruir de determinados serviços ou ajudas pedagógicas. Desta forma, uma necessidade educativa define-se tendo em conta aquilo que é essencial para a consecução dos objetivos da educação.

Também Correia (1999, p. 48) se refere ao conceito de necessidades educativas especiais, mencionando “que ele se aplica a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem derivadas de fatores orgânicos ou ambientais” (Figura 1).

Figura 1- Problemáticas associadas às necessidades educativas especiais

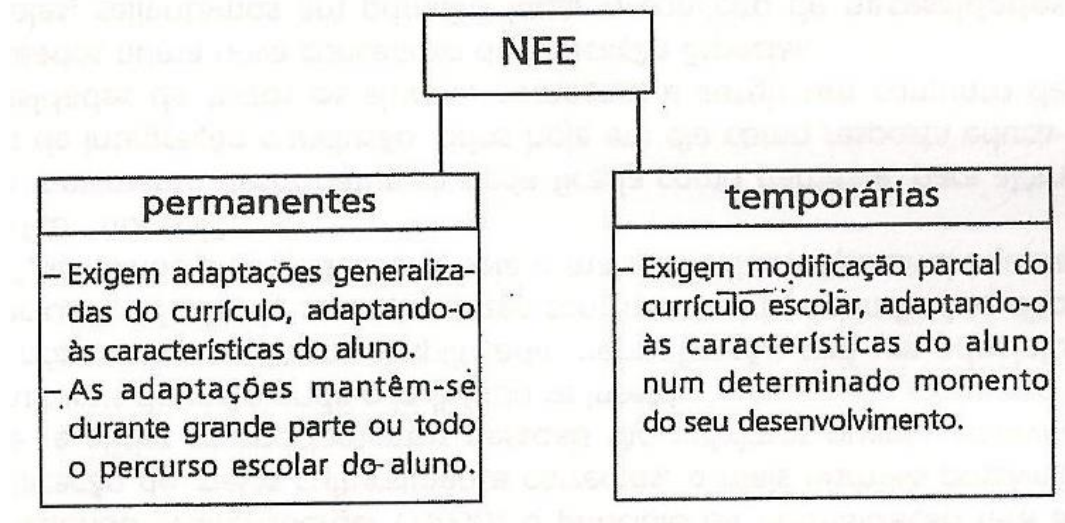


Fonte: Correia, 1999, p. 48

Explica o autor que a criança e o adolescente com necessidades educativas especiais têm, assim como qualquer outro aluno, o direito a uma escola preparada para lhes dar uma resposta eficaz à problemática que apresentam.

Para este autor, é a partir da necessidade de se efetuarem adaptações curriculares mais ou menos generalizadas, consoante a problemática em questão que se distinguem dois grandes grupos, as necessidades educativas especiais permanentes e as necessidades educativas especiais temporárias (Figura 2).

Figura 2- Tipos de necessidades educativas especiais



Fonte: Correia, 1999, p. 49

Mais tarde, as necessidades educativas especiais foram definidas pelos Decretos-lei 6/2001 e 7/2001, de 18 de janeiro, com o seguinte texto:

Para efeitos do presente diploma, consideram-se alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente os alunos que apresentem incapacidade ou incapacidades que se reflitam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde

Com a publicação do Decreto-lei 3/08, de 7 de janeiro, que tem como premissa a qualidade de ensino orientada para o sucesso de todos os alunos e que define as necessidades educativas especiais como:

Limitação significativa ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estrutural, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de

serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial.

Nesta breve exposição do conceito de necessidades educativas especiais verifica-se a dificuldade no que respeita à sua identificação. Esta identificação não é uma tarefa linear, visto este conceito ser abrangente, levando a alguma ambiguidade.

Um bom contributo para a identificação de necessidades educativas especiais, foi a definição proposta por Simeonsson (1994), citado por Silva (2011, p. 20), em que as define de baixa frequência e alta intensidade ou de alta frequência e baixa intensidade.

As primeiras são as menos frequentes mas as mais graves e correspondem às necessidades educativas especiais de carácter permanente, como em 2001 foram denominadas pelos Decretos-lei 6/2001 e 7/2001, de 18 de janeiro na legislação portuguesa, e dizem respeito a deficiências e a perturbações do espectro do autismo. Segundo Silva (2011, p. 20), “a sua etiologia é biológica, inata ou congénita, ainda que os problemas possam decorrer de fatores ambientais. Os alunos que se inserem nesta categoria tendem, em princípio, a chegar ao jardim-de-infância e à escola já sinalizados”.

As segundas são as mais frequentes, mas menos graves, correspondem às necessidades educativas especiais de carácter temporário e dizem respeito aos problemas de saúde, de socialização, de comportamento e de aprendizagem.

Assim, surge um novo modelo de avaliação e intervenção neste âmbito das necessidades educativas especiais, onde se consideram para a educação especial, os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, ou seja, os que chegam à escola já sinalizados. Os alunos com necessidades educativas especiais de carácter temporário são os mais difíceis de identificar e também os que oferecem maiores dificuldades quanto à intervenção que a escola deve oferecer.

De seguida, apresenta-se um esquema referente aos problemas das crianças em função da sua intensidade e frequência, referidos anteriormente.

Figura 3 - Esquema de Simeonsson

		FREQUÊNCIA	
		ALTA	BAIXA
I N T E N S I D A D E	A		DEFICIÊNCIA VISUAL AUTISMO DEFICIÊNCIA AUDITIVA DEFICIÊNCIA MENTAL (GRAVE) ETC.
	B A I X A	PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO INSUCESSO ESCOLAR DROGA CRIMINALIDADE ETC.	

(Adaptado de Simeonsson,1994)

Fonte: Bairrão, 1998, p.71

4.2 O papel do professor do ensino regular na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais

A tendência atual é a de desenvolver uma política de inclusão para os alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares, segundo trabalho desenvolvido pela *European Agency for Development in Special Needs Education* (Weber, 2009).

As Ciências da Educação têm demonstrado interesse e reconhecido o papel importante do professor no processo educativo. Face aos vários desafios da transformação que se impõe nos sistemas educativos, o papel do professor tem de evoluir de simples transmissor privilegiado do saber para o de profissional. Segundo Roldão (1998), o professor é considerado como profissional de educação, o que implica analisar a operacionalidade dos caracterizadores da profissão: a função, o saber, o poder e a reflexividade. Deste modo, o professor poderá definir-se como aquele que ensina. E ensinar significa fazer aprender, ou seja, trata-se de uma ação transitiva entre o aluno e professor e este poderá definir-se como aquele que ensina e ensinar não significa apenas fazer aprender alguma coisa – o currículo – a alguém – o aluno. A função de ensinar é caracterizada pelo saber educativo que consiste na mobilização refletida de um conjunto de saberes científicos e metodológicos – gestão de saber – resultando no aparecimento do saber específico, que deriva da dialética saberes/situações necessário à produção de saber. De realçar ainda o ensino ativo em oposição ao ensino passivo, sendo possível pelo poder que se tem sobre o que se faz, desenvolver uma prática realmente profissional. Esta prevê, que o profissional reflita sobre a sua função, os seus saberes e tome decisões fundamentadas.

As alterações que ocorrem na sociedade, a nível económico-social, a nível político e cultural, tornam imperativa a mudança no sistema educativo, afirma Guilherme (2009). Esta mudança, na perspetiva de Roldão (1998), situa-se entre a oferta de uma base cultural sólida comum mas integradora das diferenças e as aprendizagens necessárias a indivíduos diferentes como cidadãos iguais. Assim, o professor que trabalhava com e para o sucesso de uma faixa restrita e homogénea da sociedade, tem hoje uma diversidade de públicos. A sua ação situa-se hoje na procura de uma educação efetiva e de qualidade para todos, em que estes todos são cada vez mais diferentes.

Todos têm obrigatoriamente de cumprir 12 anos de escolaridade como refere o Decreto-Lei n.º 176/2012:

A estrutura de todo o ensino tem que se adaptar aos novos públicos. Tendo em vista o impacto que terão no futuro para a sociedade e para o desenvolvimento do País, há necessidade de criar novas ofertas educativas e de adaptar currículos com conteúdos considerados relevantes que respondam ao que é fundamental para os alunos e assegurem a inclusão de todos no percurso escolar.

A escola, na ótica de Silva (2011), é um lugar que oferece interação de aprendizagens significativas a todos os alunos, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva.

Cabe à escola proporcionar uma educação inclusiva, o que deixa aos professores o desafio de implementar práticas adequadas a transpor os limites da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular, assegurando a todos os alunos, a possibilidade de aprendizagem e progresso, colocando-se certas questões relativas à preparação dos professores perante todas estas exigências.

No entender de Silva (2011), a necessidade de formação de professores decorre das exigências do sistema educativo com a introdução de inovações, como seja a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. Como a inclusão destes alunos traz mudança aos professores é natural que existam dúvidas, preocupações e lacunas, resultantes das dificuldades com que se defrontam e que poderão conduzir à inevitabilidade de mudar as suas práticas.

Afirma Gardner (1983), há que aceitar as diferenças entre os indivíduos e desenvolver práticas docentes mais eficientes com vista a uma educação de qualidade, no sentido de dar respostas que realizem as necessidades de cada um, de maneira a garantir o sucesso pessoal, social e económico.

O professor do ensino regular é encarado como um recurso essencial na educação destes alunos. Portanto, seria desejável que beneficiasse de formação de melhor qualidade e de condições de trabalho mais favoráveis (Comissão, 2011).

A este propósito, Roldão (1998) considera importante a necessidade de evolução da prática institucional e profissional, assim como da formação, deixando a ideia de formar para passar à ideia de formar em e de formar com, de forma a encontrar modos de educar melhor e mais adequadamente alunos cada vez mais diferentes.

Ainda a respeito da formação de professores, Silva (2011, p. 51) alerta que, “os professores são, como qualquer outro profissional, pessoas que têm um saber prático que não pode ser desvalorizado nem ignorado sempre que se organizam ações de formação”. Portanto as suas preocupações devem ser tidas, como o ponto de partida para uma reflexão que possibilite perspetivá-las. Apenas assim, será possível derrubar mitos e receios.

A mudança das práticas dos professores, no decorrer da sua carreira, compreende uma série de valores, sentimentos e inquietações face às experiências vividas na sala de aula e no estabelecimento escolar com os alunos, órgãos da direção, pessoal não docente e outros professores, ocupando todos um lugar de relevo no êxito ou fracasso das políticas educativas.

Nas escolas há que estimular os professores do ensino regular a unir esforços e a trocar experiências segundo Correia (1999). Nesta linha, defende Sanches (2001, p. 25):

Se os professores tivessem oportunidade e condições para trabalhar em equipa e discutir as suas experiências, os seus saberes e preocupações, poderiam encontrar a resposta para uma atuação mais integrada e mais integradora de experiências, aprendizagens e saberes.

Neste contexto, nas escolas deve haver cooperação entre os professores, substituindo a rivalidade e o isolamento. Ao ajudarem-se, criam um ambiente escolar enriquecedor, passando a ver-se como solucionadores das dificuldades com que se defrontam.

Sustenta Arends (1995, p. 41), que “um dos mais importantes desafios que enfrentará enquanto professor, é o de compreender a diversidade dentro do grupo de alunos e perceber como estes aprendem”. Para que o professor possa corresponder a este desafio da diversidade, contribui o conhecimento dos seus alunos e o respeito por cada um deles, assim como perceber a forma como estes aprendem. Assim, o professor deve atuar, não somente como conhecedor dos conteúdos, mas também como intermediário de apoio que considere os interesses dos alunos, os relacione e desenvolva.

Cabe ao professor olhar a diversidade na sua sala de aula e ajustar os conteúdos às necessidades dos seus alunos, isto é, fazer diferenciação pedagógica inclusiva, que passa por preparar tarefas específicas, levando em atenção as suas necessidades e interesses dos seus alunos, em função de um objetivo comum. Logo, deve agir no sentido de “estimular a exploração dos diferentes saberes” e para tal “essa exploração dos saberes só pode ser credível se seguir a via do diálogo reflexivo e crítico” como refere Guilherme (2009, p. 49).

Dar-lhes autonomia na estruturação da sua aprendizagem e jogar com as diferenças como uma riqueza que se deve explorar é a base de uma educação diversificada e inclusiva que lhes pode propiciar um futuro melhor, preenchido de oportunidades.

Com base no relatório síntese sobre Educação inclusiva e práticas de sala de aula, pode-se afirmar que:

A educação inclusiva depende sobretudo do trabalho dos professores na sala de aula. Obviamente que o que os professores fazem depende da sua formação, das suas experiências, das suas convicções e da sua atitude bem como das condições da sala de aula e dos fatores exteriores à escola (recursos locais e regionais, política, financiamento, etc.). É o professor que tem que implementar a inclusão na sua prática diária e ele é o fator decisivo (Meijer, 2003, p. 8).

É importante que os professores ao iniciarem um trabalho com os alunos com necessidades educativas especiais, tenham uma perceção positiva sobre as necessidades educativas especiais e que tenham um conhecimento mínimo do trabalho necessário a realizar ao longo do tempo. A perceção positiva manifesta-se em atitudes de flexibilização, recetividade e responsabilidade. Assim, as atitudes dos professores em relação à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula são essenciais para que se dê o prosseguimento à escola inclusiva, uma vez que a atitude dos professores perante a diversidade pode influenciar a inclusão, dando, desta forma, razão à afirmação de Guilherme (2009, p. 49), “cabe aos professores a difícil tarefa de ajudar a construir o mundo” mais equitativo e mais justo.

5. As perceções dos professores face à participação dos alunos com necessidades educativas especiais

O processo educativo inclusivo é entendido como aquele em que os alunos são atendidos de forma significativa e significativa. Neste processo, as diferenças são consideradas como riqueza e não fonte de limitações. Assim, na escola inclusiva, os alunos têm de se sentir bem recebidos e confiantes, para que, possam satisfazer a sua sede de descoberta e a sua vontade de participação nos aspetos cognitivos e sociais.

Torna-se importante criar um clima estável em que o professor deve reconhecer o aluno, não como um qualquer individuo, que encontra num determinado momento da sua vida, mas antes como uma pessoa que lhe pode mostrar os seus limites profissionais e dar-lhe a possibilidade de os ultrapassar, assim como ser portador de uma herança sociocultural, com saberes, com experiências, com interesses, com necessidades e com dificuldades. Desta forma, o professor pode perceber e compreender o que necessita cada um dos seus alunos, a cada momento.

5.1 O conceito de perceção

O estudo da perceção é de elevada importância uma vez que o comportamento do ser humano assenta na interpretação que faz da realidade e não na realidade em si. Cabe, aqui, distinguir imaginação de perceção, “na medida em que esta é o reconhecimento e identificação de conteúdos sensíveis, enquanto a imaginação consiste na simbolização, ora completamente involuntária, como no sonho, ora organizada e integrada num sistema de crenças coletivas” refere Carvalho (2004, p. 52).

Compreende-se então que a perceção do que nos rodeia é distinta para cada um de nós, assim sendo, uma pessoa concebe uma situação segundo os aspetos que mais lhe importam. De acordo com Bandura (1986), esta capacidade é exclusiva do ser humano e é através dela que as pessoas avaliam e alteram o seu próprio pensamento. Estas avaliações envolvem perceções de autoeficácia, ou seja, crê-se na capacidade de organizar ações essenciais a fim de gerir situações potenciais, segundo Bandura (1997). Sugere ainda que estas crenças de eficácia pessoal atingem o comportamento de variadas maneiras influenciando as escolhas que se fazem e os resultados que se perseguem. O sentido de eficácia do professor respeita à dimensão em que este crê ter capacidade para conseguir influenciar a realização dos seus

alunos. Logo, para ser professor tem de se estar envolvido numa teia de experiências, estratégias e procedimentos, o que implica ser ponderado e ter alcance para se conhecer a si e aos outros.

5.2 As perceções e o seu papel na sala de aula

O professor é, em conjunto com o aluno, uma parte muito importante no âmbito do processo de ensino/aprendizagem do aluno. A ele cabe a responsabilidade de dinamizar estratégias e trabalhos dentro da sala de aula, gerir as matérias a alcançar, os saberes já conseguidos, os interesses e as necessidades dos alunos assim como os prazos a disponibilizar para o conseguir. É pois, o agente privilegiado no sistema educativo de todos os alunos, em particular quando nos referimos aos alunos com necessidades educativas especiais, preparando-os no seu caminho para a maturidade.

Quando o professor enfrenta, em contexto de sala de aula, uma turma, vive uma multiplicidade de emoções, desencadeadas por essa turma, que tem à sua frente, pelas representações de que é detentor e pela maneira como se coloca no cumprimento das suas funções o que se traduz nas suas atitudes.

Torna-se aqui oportuno mencionar o que se compreende por atitude. O estudo da atitude alcançou uma posição importante no domínio das ciências sociais, sendo considerada como elemento básico das relações sociais e pode ser definida como o comportamento que revela a maneira de estar e de se posicionar ante os outros (Marques, 2000).

Segundo uma interpretação filosófica, a atitude “indica uma maneira de ser do sujeito relativo ao modo de encarar a realidade” (Verbo, 1998, p. 843). Segundo a psicologia, a atitude pode ser definida,

como um sistema estável de organização de experiências e comportamentos, relacionados com um objeto ou um acontecimento particular. A atitude é uma predisposição para pensar, sentir e agir de uma certa maneira em relação ao objeto a que se refere, uma predisposição para responder de um modo característico a determinado estímulo do meio social (Verbo, 1998, p. 844).

A atitude inclui, assim, componentes ideacionais e valores afetivos, constituindo um sistema pelo qual o homem consegue ordenar e determinar a sua relação com o meio, definindo o modo de se encarar a si próprio e à realidade. Pode ser visto como o estado mental que guia a pessoa a responder perante um objeto. O objeto da atitude pode ser uma pessoa em particular, podem ser elementos de uma turma ou podem ser grupos de pessoas. A resposta

não vai ao encontro daquilo que é o objeto, vai ao encontro daquilo que a pessoa pensa dele. Desta forma, determinam o comportamento, afetando as percepções. Assim, compreendemos que uma atitude é uma fonte de motivação que dirige comportamentos positivos ou negativos em relação ao objeto (Verbo, 1998). Portanto, a atitude dos professores é um elemento fundamental no sucesso da inclusão na sala de aula, determinando ou influenciando as atitudes que os alunos desenvolvem quanto à sua aprendizagem e ao seu modo de estar. Desta forma, atitudes positivas dos professores perante a inclusão repercutem-se nos seus comportamentos na sala de aula inclusiva, segundo Leatherman e Niemeier (2005) citado por Meijer (2006a, p. 3).

No que à inclusão diz respeito, atitude positiva, por parte do professor, será aquela em que este considera a turma como um todo e o aluno com necessidades educativas especiais como parte integrante da mesma. Daqui surgirá predisposição para entender a problemática do aluno integrando-o no grupo. Também será positivo, em parceria com toda uma equipa formada por professores da turma, professor de educação especial, diretor da escola, pais e técnicos que atuam com o aluno, definir estratégias que melhor atendam às necessidades especiais do aluno.

Um professor estará a adotar uma atitude negativa, ao valorizar apenas o seu papel transmissor de conhecimento. Afirmam Vayer e Roncin (1993), que quando um professor se refugia atrás do seu estatuto, não consegue perceber a situação afetiva da turma, ou seja, as expectativas de todos os seus alunos e não entende que para ensinar terá de avaliar o grupo turma a quem se destina a sua mensagem.

Sprinthall e Sprinthall (1993) agrupam as atitudes dos professores em três classes relacionadas entre si: atitudes face ao ensino e aprendizagem, atitudes face aos alunos e atitudes face a si próprio.

Face ao ensino e aprendizagem, as atitudes dos professores, habitualmente, convergem na convicção de que o conhecimento é idêntico à verdade e, desta forma, o professor é o centro da aula. Sendo os professores possuidores do saber, são eles quem decide se as respostas dos alunos são corretas ou não em relação aos problemas colocados na sala de aula. Nesta perspetiva, o professor é considerado pelo aluno como a fonte de todo o conhecimento, o que pode provocar nos alunos uma atitude de insegurança, em termos de conhecimentos.

Por vezes, geram-se vãs expectativas em virtude dos estereótipos e preconceitos que inconscientemente todos têm, e torna-se complicado atuarmos sobre o que efetuamos inconscientemente. Todavia, o desafio na sala de aula inclusiva, consiste, no fomentar

estratégias para afastar expectativas negativas e para salientar expectativas positivas, uma vez que os professores devem ter em consideração os interesses e as necessidades de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais assim como “assegurar a igualdade de acesso à educação a todo o tipo de pessoas deficientes como parte integrante do sistema educativo” (Ainscow, 1998, p. 18).

Efetivamente, o trabalho do professor, na sala de aula deve ter como ponto de partida a compreensão de como os alunos aprendem e qual é a melhor maneira de os ensinar. Segundo Sanches (2001) introduzir a diferenciação pedagógica inclusiva no dia-a-dia possibilita aos alunos com diferentes capacidades participarem a níveis diferenciados e com objetivos diferentes.

Torna-se, assim necessário passar de uma pedagogia de ensino para uma pedagogia de aprendizagem. Segundo Jesus e Martins (2000), o professor deve deixar de utilizar um ensino coletivo, deverá compreender a forma como cada aluno constrói e desenvolve a sua aprendizagem, além de proporcionar apoio individualizado a partir das dificuldades que o aluno apresenta.

As atitudes dos professores face aos alunos também influenciam o seu tipo de ensino. Realmente, a interação de variáveis relativas às características próprias dos alunos e às características específicas do professor influenciam as atitudes dos professores em sala de aula. É fundamental que o professor fuja à discriminação de modo a ministrar melhores oportunidades de aprendizagem.

Segundo Sanches (2011), os professores não podem ter baixas expectativas em relação aos alunos, têm de “compreender o papel importante das situações estimulantes, com graus de dificuldade e de complexidade que confrontem os professores e os alunos com aprendizagens significativas, autênticos desafios à criatividade e à rutura das ideias feitas” (p. 42).

Adotar este compromisso encaminha-nos para uma pedagogia diferenciada. Esta pedagogia exige do professor obter conhecimentos que permitam compreender o aluno, dominar as atuais e diversificadas metodologias e técnicas de ensino, conseguindo adaptá-los aos diferentes alunos.

As atitudes dos professores face a si próprios, isto é, a forma como os professores se vêem e se sentem relativamente a si próprios são também importantes, pois determinam seguramente o clima da sala de aula e, previsivelmente, os resultados dos alunos. Atitudes de confiança, de equilíbrio e autocontrolo determinam um clima de cooperação e aprendizagem na sala de aula. Por seu lado, atitudes de ansiedade e insegurança tendem a determinar um

clima oposto. Este conceito de clima da sala de aula refere que, “criar um clima de sala de aula onde a atuação pela positiva é a tónica, será a melhor maneira de conseguirmos comportamentos mais adequados dos nossos alunos”, como diz Sanches (2001, p. 60).

Correia (2005) afirma que criar um ambiente de interações positivas na sala de aula, favorece a inclusão. Refere, também, que as atitudes e as expectativas do professor influenciam a inclusão harmoniosa dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula, uma vez que se estas não forem apropriadas, os outros alunos ficam menos estimulados à aceitação dos colegas com necessidades educativas especiais.

São várias as condições, tanto a nível do professor como do aluno, que influenciam e que determinam o sucesso da inclusão. A nível do professor podemos considerar que:

A inclusão depende, em grande medida das atitudes dos professores face aos alunos com NEE, dos seus pontos de vista sobre as diferenças nas salas de aula e da sua disponibilidade para responder, de forma positiva e eficaz, a essas diferenças; os professores desempenham um papel fundamental de conseguir recursos humanos e outros para determinados alunos, em estreita cooperação com todos os intervenientes; os professores desempenham um papel vital no aumento das relações sociais significativas entre os alunos. Satisfazer as relações entre colegas é crucial para o êxito da inclusão de alunos com NEE (Bauer, 2003, p. 16).

Ser professor, nos dias de hoje, é assumir uma pesada responsabilidade que talvez seja árdua na obtenção da sua plenitude. Ser professor, nos dias de hoje, é também, sinónimo de uma enorme missão humana, onde a educação e o ensino acautelam o crescimento e progresso do ser humano.

6. A prática educativa para a construção de uma escola inclusiva

Na Escola inclusiva, as práticas respondem à diversidade de todos os seus alunos, considerando as necessidades emocionais, escolares e sociais que expressam na escola.

De acordo com o critério estabelecido pela Plataforma *Ciudadana per a una Escola Inclusiva* (2006), podemos afirmar que as práticas inclusivas em sala de aula devem:

- incluir todos os alunos;
- promover uma cultura de escola inclusiva;
- conseguir um trabalho colaborativo eficaz entre os agentes educativos;
- usar recursos diversificados assim como estratégias educacionais diversificadas;
- ter um plano sistemático e específico;
- valorizar a colaboração com a comunidade;
- realizar uma avaliação regular do progresso dos alunos e sugerir medidas para vencer as dificuldades.

Para Sanches (2005), a educação inclusiva existe se forem introduzidas nas salas de aula estratégias e práticas distintas daquelas que normalmente se praticam. Estas dependem amplamente da atitude, do conhecimento, da competência e das capacidades dos professores para criarem contextos para um ensino que vá ao encontro das necessidades e dos potenciais dos seus alunos.

Trabalhar em sala de aula com as diferenças ou melhor com a diversidade das necessidades dos alunos representa um dos maiores desafios. Os professores deparam-se com situações que seguramente envolvem mudanças a todos os níveis, nomeadamente nas práticas educativas. As mudanças com vista à execução de modelos pedagógicos de cooperação e de diferenciação impõem atitudes distintas por parte dos diferentes intervenientes educativos, particularmente dos professores.

Para a construção de uma Escola Inclusiva com eficiência, os professores terão de pensar a sua forma de estar, de uma maneira reflexiva e ativa pois, como afirma Nóvoa (1995, p. 98) “se as circunstâncias mudaram, obrigando-os a repensar o seu papel como professores, uma análise precisa da situação em que se encontram ajuda, sem dúvida, a dar respostas mais adequadas às novas interrogações”.

Por seu lado, Fullan (1991, p. 117), afirma que “a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam e é tão simples e tão complicado como isso”. Assim, os

professores só podem provocar transformações se tiverem uma ideia definida do que pretendem alterar e como alterar.

6.1 As estratégias e as práticas em sala de aula inclusiva

Para desencadear estratégias e práticas inclusivas, é necessário tomar em consideração alguns aspetos, designadamente:

- a qualidade e a quantidade da aprendizagem dos alunos, atendendo à sua educação total, isto é, considerando as suas capacidades cognitivas e sociais, a sua cultura e a sua autonomia;
- a participação dos alunos e a sociabilidade em contexto de sala de aula;
- o nível de satisfação e a motivação dos alunos para a aprendizagem ativa;
- o conseguir aplicar a sua experiência a novas situações;
- o envolvimento dinâmico de toda uma equipa responsável pelo processo educativo.

Essa equipa deverá ser formada por professores, especialistas educativos, alunos, pais e encarregados de educação. Uma ampla participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola, não só conduz ao desenvolvimento de relações positivas entre a casa e a escola, como é importante para o sucesso das estratégias inclusivas. Uma vez que em colaboração com a escola, com outros serviços externos e outros profissionais, os pais e encarregados de educação, podem ser considerados participantes ativos, desempenhando um papel importante no processo de tomada de decisão da educação dos seus filhos (Ainscow, 1998).

Todo este envolvimento permite uma partilha de conhecimentos e de contactos com experiências diversas, com boas práticas, o que ajuda os professores a realizar a inclusão no seu contexto.

Entre os inúmeros conhecimentos apresentados podemos afirmar que, para responder à diversidade e à heterogeneidade da população escolar atual, o professor tem de atuar eficazmente no processo de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais e para o conseguir tem de desenvolver competências para reconhecer as características e as necessidades individuais dos seus alunos, para que os conteúdos curriculares sejam ensinados a todos, com as necessárias adaptações, considerando o tempo e o modo de aprender manifestados por cada aluno além de avaliar continuamente a eficiência do processo educativo, assim como atuar em equipa com professores de educação especial.

Para Sanches (2011), o professor de educação especial deve ser visto, como um recurso da escola, deve trabalhar com e para todas as minorias, desenvolver estratégias, criar atividades, não unicamente para um aluno em particular, mas para o grupo turma. Tem uma serie de funções, visto que deve trabalhar com os outros professores, a gestão da escola, os pais, os técnicos da educação, da segurança social, da saúde e com o próprio aluno, de forma integrada numa perspetiva da educação inclusiva.

Conforme o relatório da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (Meijer, 2003) realizado com base em investigações, foram identificadas as seguintes estratégias como fundamentais para práticas inclusivas:

- ensino cooperativo
- aprendizagem cooperativa
- resolução colaborativa de problemas
- grupos heterogéneos
- ensino efetivo

Relativamente ao ensino cooperativo, segundo o relatório acima citado, este é considerado um fator de sucesso, visto que, os professores necessitam de suporte assim como de competências para poderem cooperar com uma equipa formada por colegas e outros profissionais dentro e fora da escola. As equipas de educadores que habitualmente se encontram a trabalhar em relações de co-ensino são formadas por professores de educação especial e regular. Desta forma, o trabalho cooperativo entre profissionais é essencial na preparação de estratégias de modo a alcançar a diversidade. É também importante que cada professor desenvolva a capacidade para adaptar os seus métodos de ensinar e se esforce na busca de estratégias alternativas.

A aprendizagem cooperativa é uma estratégia efetiva em áreas cognitivas e sócio emocionais da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos.

Arends (2008, p. 345) considera, também, que “os três objetivos educacionais da aprendizagem cooperativa são a realização escolar, a tolerância e a aceitação da diversidade e o desenvolvimento de competências sociais”.

Segundo é mencionado no Conjunto de materiais para a formação de professores, (Ainscow, 1998) as salas de aula são os locais onde alunos e professores trabalham em conjunto, partilhando ideias e apoiando-se mutuamente. Assim, os professores podem organizar as aulas de modo a encorajar a cooperação. A implementação das estratégias cooperativas de trabalho deve ser planeada de forma sistemática, implicando a introdução de

um somatório de requisitos que exige dos alunos, prosseguir com os objetivos curriculares e também com novos objetivos relativos à sua capacidade de colaborar. Desta forma, “uma aprendizagem cooperativa com sucesso pode ter efeitos positivos nos resultados escolares, autoestima, relações pessoais e desenvolvimento social” (p. 94).

Também para Sanches (2001), sendo todos diferentes numa escola inclusiva, há que contar com essa diferença para se conseguir ambientes estimulantes de aprendizagens, de modo que cada um “partilha, coopera e é responsável na medida das suas possibilidades, capacidades e competências” (p. 91).

Uma outra estratégia valiosa em termos de problemas comportamentais é a resolução colaborativa de problemas. O relatório da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (Meijer, 2003), aponta que as regras de sala de aula claras e a definição de limites, decididos por todos os alunos, têm demonstrado ser positivas.

Fazer regras claras, curtas e diretas de maneira a serem facilmente compreendidas, pois não interessa criar regras para não serem cumpridas ou para apenas nos lembrarmos delas quando alguém não as cumpre. Há, portanto, que fazer entender o interesse da regra e a necessidade de a cumprir. Prossegue Sanches (2001, p. 102), que o “melhor é ser prático e breve, definindo bem as fronteiras entre o permitido e o não permitido”.

Os grupos heterogêneos e uma abordagem pedagógica assente na diferenciação são fundamentais para gerir a diversidade na sala de aula.

“Como cada aluno tem uma abordagem diferente à aprendizagem” segundo Arends (2008, p. 50), cabe ao professor reconhecer que, para levar o aluno a aprender, a linguagem que utiliza para ensinar, lhe facilitará as relações intersubjetivas, possibilitando-lhe torná-las mais criativas, diversificadas, ambicionando acudir aos interesses e necessidades dos diferentes alunos, considera Carvalho (2004).

Trabalhar em grupo é muito importante para a aquisição de competências académicas e sociais, considera Silva (2011). Refere ainda que a sua organização deve obedecer a alguns princípios, especialmente quando na turma existem alunos com necessidades educativas especiais. Destaca a heterogeneidade que deve guiar a sua formação e o respeito pelos interesses dos alunos. Desaconselha alterações frequentes na sua constituição, visto que o grupo cria a sua própria dinâmica.

Traçar objetivos, caminhos alternativos de aprendizagem, ensino flexível e formas homogêneas de constituir os grupos reforçam a educação inclusiva (Meijer, 2003).

Os alunos devem ter a possibilidade de aprender a viver em comunidade, fomentando-se um desejo de pertença, de partilha, de amizade, de respeito pela diferença, de solidariedade e de cooperação.

Reconhece Meijer (2003), que o ensino efetivo assenta na avaliação, no planeamento, em expectativas elevadas e feedback. Desta forma, todos os alunos melhoram com monitorização metódica, planeamento e avaliação do trabalho.

Para Sanches (2001), há que avaliar o produto e o processo em relação às aprendizagens. Há também que não esquecer, que se o ponto de partida é diferente o de chegada também o é. O que significa que devemos valorizar o investimento feito pelo aluno. Para tal avaliação, tem de se construir o instrumento adaptado ao aluno e ao produto a avaliar. É também importante dar reforço oportuno e imediato, o que se consegue estabelecendo um sistema de reforço correspondente à pontuação realizada no cumprimento da tarefa, sendo esse reforço, a materialização do sucesso alcançado e reconhecido diante dos pares. Estes reforços sucessivos esclarecem os alunos sobre o que deles se espera e como se desenvolve a sua aprendizagem.

Reconhece-se que a escola inclusiva é uma escola que não pode caminhar alheia ao que sucede na sua comunidade educativa, assim como afirma Correia (1999, p. 93), “o princípio da inclusão só pode ter sucesso se, em primeiro lugar, os cidadãos o compreenderem e aceitarem como um princípio cujas vantagens a todos beneficia. Até lá, a igualdade de oportunidades para todos alunos ainda pode estar distante”.

Então, a inclusão deve prezar as necessidades do aluno quer no campo académico, quer nos socio emocional e pessoal porque, “a criança com necessidades educativas especiais realmente não se alimenta de sonhos, mas, sim, de práticas educativas eficazes que têm sempre em linha de conta as suas capacidades e necessidades” (Correia, 2003b, p. 9).

Todos temos muito a fazer, porque é preciso transformar as palavras em ações reais que hão-de beneficiar a todos. E que os alunos com necessidades educativas especiais não sejam excluídos do grupo turma. Que as nossas práticas inclusivas lhes garantam as aprendizagens de que precisam de facto e de direito.

Parte II – Estudo Empírico

1. Problemática

A problemática é uma etapa essencial do procedimento de investigação. É considerada como “o conjunto de questões que se podem levantar em relação ao objeto de estudo” (Houaiss, 2001, p. 2982).

Considera Tuckman (2005) que a seleção de um problema não é uma questão que esteja ao nível de regras técnicas, processos de medida ou de estatísticas. Deste modo para melhor formularmos um problema, apresenta-nos as seguintes características:

- a formulação de um problema deve estabelecer uma relação entre duas ou mais variáveis;
- a formulação de um problema deve ser feita de forma clara e sem ambiguidades;
- a formulação de um problema deve ser feita em forma de questão;
- a formulação de um problema deve ser testável;
- a formulação de um problema não deve apresentar qualquer atitude moral ou ética.

Tuckman (2005) refere que existe um número infinito de potenciais problemas, pelo que devemos delimitar a amplitude destes, para que correspondam aos nossos interesses e capacidades.

Para Quivy e Campenhoudt (2005), a problemática é considerada uma abordagem que adotamos para tratar o problema estabelecido pela questão de partida. Neste estudo o nosso campo de ação é o das Ciências da Educação e focaliza-se na participação dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades de sala de aula.

Segundo Meijer (2009), o sistema educativo é crucial para fomentar a qualidade na educação inclusiva e favorecer a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, nas escolas regulares. Cujo objetivo é “promover a participação na educação inclusiva, garantindo uma oferta educativa de qualidade” (p. 15). Para este autor “o acesso à educação regular, por si só, não é suficiente” (p. 16), uma vez que, para haver inclusão, não basta a presença física nem a permanência na escola regular, é necessário a participação, isto é, que todos os alunos estejam implicados em atividades significativas de aprendizagem, de modo a atingirem o sucesso pretendido (Sanches, 2011). Desta forma, para responder às diferentes necessidades de todos os alunos é necessário a implementação das seguintes estratégias educativas, fundamentais para práticas inclusivas:

- ensino cooperativo;
- aprendizagem cooperativa;
- resolução colaborativa de problemas;
- grupos heterogéneos;
- ensino efetivo.

Segundo Sanches (2011), os alunos encontram-se na escola para aprenderem, participando. As “estratégias para aumentar a participação na sala de aula regular não podem ser implementadas isoladamente sem ter em consideração o contexto da escola e a situação em casa” (Meijer, 2009, p. 17).

O foco deste estudo consiste na caracterização do que pensam e do que dizem fazer os professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico sobre a participação dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades de sala de aula.

2 Questão de Partida

Estar incluído é estar na escola, participar nas atividades e desenvolver potencialidades.
(Sanches, 2011, p. 51)

Encontramo-nos numa época em que se fala muito em inclusão educativa no entanto, na prática, nem sempre a inclusão se verifica realmente. Segundo Sanches (2011, p. 41), para considerarmos uma escola inclusiva tem de nela existir uma educação inclusiva, isto é, uma educação em que o grupo é heterogéneo representando não um problema mas um desafio à criatividade e profissionalismo dos professores, originando mudanças de mentalidade e de práticas educativas.

Atualmente a legislação considera que a educação é um direito para todos. Desse modo todos os alunos, mesmo os alunos com necessidades educativas especiais, têm o direito a frequentar a escola regular. Segundo a Declaração de Salamanca,

As escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito devem incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (Unesco, 1994).

Lê-se no Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de janeiro que “no quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos”

A escola é uma organização social dinâmica, assim como a sociedade atual, e um dos desafios que a escola defronta é uma sociedade sempre em mudança e interação entre o global e o local, exigindo a necessidade de enfrentar tanto a diversidade quanto a globalidade num mesmo contexto (Guilherme, 2009). De salientar, a urgência de cooperação com a sociedade, no sentido de se organizar de forma a facultar, que todos os alunos estudem juntos, para além das suas diferenças e dificuldades, mentalizando-se dos seus deveres como cidadãos de uma sociedade e fomentando neles o respeito pelo outro.

Deste modo, o professor e a escola assumem um papel importante e através de estratégias e consciencialização de toda a sociedade têm o dever de evitar a discriminação e a segregação de alunos. Qualquer aluno é um cidadão pleno de direitos e deveres.

Ao professor é pedido, para lá da sua competência profissional, qualidades pessoais que se revelam quer na perceção de ritmos distintos de aprendizagem quer na valorização pessoal do aluno como pessoa única.

Cabe ao professor abandonar a conceção tradicional de ensinar, o que implica a utilização de práticas que facilitem a aprendizagem de todos os alunos. Envolvendo numa resposta positiva os alunos com necessidades educativas especiais, torna-se possível desenvolver escolas para todos (Ainscow, 1998, p. 18).

Escolhido o objeto do nosso estudo, formulamos as questões de partida de uma maneira simples e clara. Sanches (2011) vê a questão de partida como um fio condutor da investigação e, considera-a, como um ponto de partida, possibilitando-nos dar uma maior coerência ao trabalho. Assim, as questões representam a real interrogação da nossa dissertação, pelo que depois de várias pesquisas, surgiram-nos as seguintes questões:

Segundo os professores do 2.º e 3.º ciclos, como participam nas aulas os alunos com necessidades educativas especiais? Como atuam para desencadear essa participação?

3 Objetivo geral

Os objetivos constituem a finalidade de um estudo científico, isto é, a meta que pretendemos alcançar. O objetivo geral tem de satisfazer na totalidade a questão em pesquisa.

Este estudo teve como objetivo geral, perceber as relações entre as perceções dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico face à participação dos alunos com necessidades educativas especiais e as perceções das práticas que dizem desenvolver para concretizar essa participação nas atividades de sala de aula.

3.1 Objetivos específicos

Com vista à satisfação do objetivo geral, traçamos objetivos mais específicos dentro deste estudo.

1 – Caracterizar as perceções dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico sobre a participação dos alunos com NEE na sala de aula.

2 – Caracterizar as perceções sobre as práticas que desenvolvem para concretizar a participação dos alunos com NEE na sala de aula.

3 – Relacionar as perceções dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico sobre a participação dos alunos com NEE, com as perceções das suas práticas na sala de aula.

4. Metodologia

Todo o estudo, independentemente do tema, exige o recurso a métodos e técnicas de investigação, como confirma Hill e Hill (2002, p. 33), “ na fase de planeamento é essencial pensar nos métodos de recolha e análise dos dados”. No correr deste estudo, encontrámos várias metodologias, todavia, tivemos que escolher as que nos pareceram mais apropriadas.

4.1 Tipo de Pesquisa

Com o propósito de alcançar os objetivos definidos, optamos no nosso estudo por executar uma pesquisa de natureza quantitativa e correlacional e outra de natureza qualitativa. Pretendemos que se relacionem reciprocamente e delas resultem conclusões mais elucidativas e fundamentadas.

Numa pesquisa de natureza quantitativa, como refere Tuckman (2005, p. 307), a “informação pode ser transformada em números”, correlacional, uma vez que, segundo Estrela (1994), propõe-se determinar a existência de relações entre as variáveis. Ainda e tal como, refere Bell (1997, p. 20), este tipo de pesquisa conduz “a conclusões quantificadas”.

Uma pesquisa de natureza qualitativa que, segundo Estrela (1994), fornece informação variada e bastante completa sobre os tópicos apresentados. Guba e Lincoln (1981) citados por Tuckman (2005, p. 510) referem alguns aspetos metodológicos associados à investigação qualitativa como “a necessidade de circunscrever limites e encontrar uma linha orientadora para garantir que o processo seja credível, apropriado, consistente, confirmável e neutral.” Segundo o autor supra citado, na investigação qualitativa as questões a responder “não diferem basicamente das questões a responder na investigação quantitativa”, refere que, “os aspetos que diferem são os tipos de dados necessários para responder a essas questões e a forma como esses dados têm de ser recolhidos e analisados” (p. 512). Refere ainda o mesmo autor que, neste tipo de investigação, o investigador não pode estar confiante na exatidão das respostas, uma vez que, existe a possibilidade dos sujeitos em investigação responderem em função do que pensam ser pretendido.

4.2 Caraterização do contexto de pesquisa

Pretendemos, à semelhança de qualquer investigação, uma recolha de dados. Porém, e segundo Hill e Hill (2002), como não dispomos nem de tempo nem de recursos para analisar dados de cada um dos casos do Universo, recorremos a uma parte dos casos a que designamos por amostra do Universo. Afirma ainda o mesmo autor que esta amostra deve ser representativa do Universo para assegurar a validade dos resultados e a sua extrapolação para o Universo.

No agrupamento de escolas selecionado encontravam-se a lecionar o 2.º e 3.º ciclos do ensino básico cerca de 146 professores. A amostra que selecionamos é constituída por duas escolas, uma básica e uma secundária do mesmo agrupamento do concelho de Loures, que passamos a caraterizar.

4.2.1 Contexto demográfico e geográfico

O Concelho de Loures foi criado a 26 de Julho de 1886. Pertence à Área Metropolitana de Lisboa e localiza-se na margem direita do rio Tejo. Com uma área de 168 quilómetros quadrados e cerca de 200 000 habitantes, o concelho é um território rico em contrastes, onde coexistem diferentes modos de vida e de paisagens, numa associação harmoniosa entre o meio rural e o ambiente urbano.

Ilustração 1 - Mapa de localização do Concelho de Loures



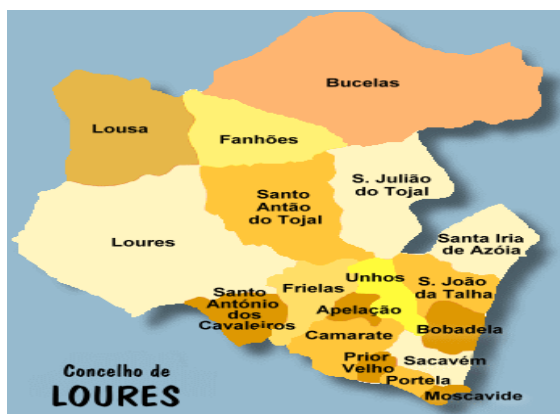
Fonte: Câmara Municipal de Loures

Loures é um concelho em mudança, com um extenso património natural, histórico, cultural e edificado, com mais-valias reconhecidas na produção vitivinícola na região de Bucelas, na indústria de conteúdos audiovisuais e na plataforma ribeirinha do Parque das

Nações, sem abdicar da existência de uma moderna rede de infraestruturas públicas e de saneamento básico, de modernas acessibilidades viárias e equipamentos coletivos de lazer.

O mosaico humano, constituído por gentes de várias nacionalidades, religiões e etnias que habitam o concelho, é outro dos traços distintivos que acentuam a sua multiculturalidade.

Ilustração 2 - Mapa de Freguesias do Concelho de Loures



Fonte: Câmara Municipal de Loures

A freguesia que compõe a amostra deste estudo é uma freguesia portuguesa do concelho de Loures, com 5,90 km² de área e 17 252 habitantes (2011). Densidade demográfica: 2 924,1 h/km². Localizada na metade oriental do concelho.

4.2.2 Contexto educativo

O Departamento da Educação da Câmara Municipal de Loures – DE – assenta, no essencial, a sua atuação em torno das competências municipais, consubstanciadas no fundamental na Lei 159/99 de 14 de Setembro e demais legislação no âmbito da educação, tendo como principais destinatários as comunidades escolares em geral

Acresce, ainda, a presença representativa do Município em todos os conselhos gerais dos Agrupamentos de Escolas e Escolas Secundárias do concelho. Situação que decorre do Decreto-Lei 75/2008 de 22 de Abril, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, sendo de destacar a existência do conselho geral enquanto órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa. A importância atribuída a esta representatividade espelha o empenho e responsabilidade que o Município atribui a este órgão de gestão dos Agrupamentos de Escolas e Escolas Secundárias.

2.2.2.1 Agrupamento de escolas

O Agrupamento de Escolas escolhido situa-se numa freguesia do concelho de Loures, distrito de Lisboa.

Este agrupamento foi criado no ano letivo de 2004/2005. Integra sete escolas: uma secundária com 3.º ciclo, uma básica de 2.º e 3.º ciclos, uma escola básica de 1.º ciclo e por fim, quatro escolas básicas de 1.º ciclo com jardim-de-infância.

Este agrupamento situa-se numa área muito populacional, muito diversificada no que respeita ao desenvolvimento socioeconómico e cultural. A amostra selecionada é constituída por duas escolas deste agrupamento. Estas escolas foram por nós escolhidas, em virtude da nossa proximidade profissional e geográfica. Este facto motiva-nos para uma investigação mais atenta e cuidada, uma vez que se trata da realidade com que convivemos.

4.3 Sujeitos na investigação

Consideramos, para a viabilidade deste estudo, que o grupo alvo fosse constituído pelos professores das escolas selecionadas, sob tutela laboral do Ministério da Educação, além do tipo de vínculo ou contrato, com a particularidade de terem lecionado o 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, bem como o facto de terem lecionado turmas com alunos com necessidades educativas especiais, no ano letivo em causa ou noutro ano letivo, o que ao todo representou 127 professores.

4.3.1 Caracterização dos sujeitos inquiridos

A fim de realizarmos este estudo seleccionámos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico afetos a um agrupamento de escolas situado no concelho de Loures, distrito de Lisboa. Dos 127 questionários entregues foram recolhidos 108, o que configura a nossa amostra. Os dados pessoais e profissionais permitem-nos caracterizar a amostra da população em estudo.

Na tabela 1 observamos que os 108 professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico que participaram neste estudo, 84,3% são do sexo feminino e 15,7% são do sexo masculino. Verificamos que os resultados se encontram de acordo com a estrutura socioprofissional dos professores do agrupamento em estudo, uma vez, que este apresenta uma percentagem de 81,5% de professores do sexo feminino contra 18,5% de professores do sexo masculino.

Também Garcia (1999) refere que a característica da profissão do ensino é a sua progressiva feminização.

Tabela 1 - Sexo dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico

	Frequency	Percent	Valid Percent
	Feminino	91	84,3
Valid	Masculino	17	15,7
	Total	108	100,0

A tabela 2 mostra-nos que os professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, na sua maioria apresentam idades superiores a trinta anos. Verificamos que estamos na presença de uma população que não pode ser considerada relativamente jovem. A percentagem de 33,3% corresponde às idades compreendidas entre os 30 a 45 anos e a de 45,4% corresponde a idades superiores a 45 anos. A percentagem de 21,3% representa a minoria dos professores com idades inferiores a 30 anos.

Tabela 2 - Idade dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico

	Frequency	Percent	Valid Percent
	Menos de 30 anos	23	21,3
Valid	De 30 a 45 anos	36	33,3
	Mais de 45 anos	49	45,4
	Total	108	100,0

Na tabela 3 pode ver-se que a maioria pertence ao quadro de nomeação definitiva com uma percentagem de 77,8% e a minoria é constituída por professores contratados com uma percentagem de 22,2%. Observámos que o corpo docente é constituído essencialmente por professores do quadro de nomeação definitiva o que no nosso entender dará estabilidade ao processo ensino aprendizagem.

Tabela 3 - Situação profissional dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Quadro de Nomeação Definitiva	84	77,8	77,8
	Contratado/a	24	22,2	22,2
	Total	108	100,0	100,0

A tabela 4 apresenta que, em relação às habilitações académicas os professores se encontram divididos entre a licenciatura com 85,2% e o mestrado com 14,8%. Verificámos a existência, ainda que numa pequena percentagem, de professores detentores do grau de mestre, a desempenhar a sua função docente neste agrupamento de escolas no 2.º e 3.º ciclos, para o qual ainda não era solicitado tal grau, no entanto, na sequência do Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, este passou a ser exigido para a docência nos ensinos básico e secundário. Com estes resultados, podemos deduzir que estamos perante um corpo docente que possui os requisitos necessários para um ensino de qualidade.

Tabela 4 - Habilitações académicas dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Licenciatura	92	85,2	85,2
	Mestrado	16	14,8	14,8
	Total	108	100,0	100,0

A tabela 5 indica-nos os professores com formação especializada.

Para Correia (1999), a formação dos professores permite “responder mais adequadamente aos alunos com problemas de aprendizagem ou de comportamento” (p. 161), no entanto, a maior parte dos professores, não tem formação específica para implementar uma escola realmente inclusiva, o que causa sérias consequências no atendimento e relacionamento junto dos alunos com necessidades educativas especiais.

Adotando essa opinião elaborámos duas questões e chegámos aos seguintes resultados: no que respeita à formação especializada, 85,2% dos professores inquiridos não tem qualquer especialização e com formação especializada encontrámos 14,8%.

Tabela 5 - Professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico com formação especializada

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Não	92	85,2	85,2
	Sim	16	14,8	14,8
	Total	108	100,0	100,0

A tabela 6 mostra-nos que uma percentagem de 10,2% dos professores dizem ter especialização em Educação Especial no Domínio cognitivo e motor, que 3,7% dos professores dizem ter especialização em Tecnologias de Informação e Comunicação e por fim 0,9% dos professores dizem ter especialização em Administração escolar.

Tabela 6 - Tipo de formação especializada dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Domínio Cognitivo e motor	11	10,2	68,8
	TIC	4	3,7	25,0
	Administração escolar	1	0,9	6,3
	Total	16	14,8	100,0
Missing	System	92	85,2	
	Total	108	100,0	

Aconselhamos numa próxima revisão deste questionário que se introduzam questões relativas à proveniência da formação dos professores, no sentido de aferir se é resultado da formação inicial, inserida no curso de licenciatura ou de formação contínua.

Na tabela 7 observamos que a maioria dos professores possui experiência, no que respeita à lecionação. Assim, temos 21,3% dos professores com tempo de serviço entre o 1 ano e os 10 anos, 33,3% dos professores com tempo de serviço entre os 11 anos e os 20 anos e acima dos 21 anos de tempo de serviço, a percentagem de 45,4% dos professores.

Tabela 7 - Tempo de serviço dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	1-10 anos	23	21,3	21,3
	11-20 anos	36	33,3	33,3
	Mais de 21 anos	49	45,4	45,4
	Total	108	100,0	100,0

Na continuação da caraterização da amostra, segundo a tabela 8, podemos afirmar que 22,2% dos professores lecionam o 2.º ciclo e os restantes 77,8% lecionam o 3.º ciclo do ensino básico.

Tabela 8 - Ciclo que lecionam os professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	2.º ciclo	24	22,2	22,2
	3.º ciclo	84	77,8	77,8
	Total	108	100,0	100,0

A terminar a caraterização, verificamos pela tabela 9 que 80,6% dos professores têm neste ano letivo alunos com necessidades educativas especiais e apenas 19,4% não os têm.

Tabela 9 - Professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico com alunos com NEE

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Não	21	19,4	19,4
	Sim	87	80,6	80,6
	Total	108	100,0	100,0

Na tabela 10 encontramos 37% de professores com 1 aluno, 34,3% com 2 alunos com necessidades educativas especiais. Só 6,5% de professores tem 4 alunos e ainda inferior a esta encontramos 2,8% de professores com 6 alunos com necessidades educativas especiais, distribuídos pelas turmas que lecionam.

Tabela 10 - Distribuição do números de alunos com NEE pelas turmas que lecionam

	Frequency	Percent	Valid Percent	
	1 aluno	40	37,0	46,0
	2 alunos	37	34,3	42,5
Valid	4 alunos	7	6,5	8,0
	6 alunos	3	2,8	3,4
	Total	87	80,6	100,0
Missing	System	21	19,4	
	Total	108	100,0	

Em síntese, a caracterização da amostra deste estudo possibilita-nos salientar os seguintes aspetos:

- uma percentagem elevada de professores pertence ao quadro de nomeação definitiva;
- todos os professores possuem licenciatura;
- uma percentagem elevada de professores com expressiva experiência profissional;
- uma percentagem elevada de professores com a presença de alunos com necessidades educativas especiais nas turmas que lecionaram.

De um modo geral, estes resultados permitem-nos apurar que estamos perante uma amostra constituída por um grupo qualificado de professores, quer em termos académicos e profissionais, quer no respeitante à sua experiência pedagógica e quer ainda no que respeita ao número de alunos presentes nas suas turmas, indicando terem-se reunido os requisitos básicos para que este estudo se possa declarar expressivo e demonstrativo da realidade que pretendemos estudar.

4.3.2 Caracterização das duas entrevistadas

Na seleção das professoras tivemos como requisito a experiência em sala de aula com alunos com necessidades educativas especiais, assim, como o facto de lecionarem uma o 2º ciclo e a outra o 3º ciclo do ensino básico neste agrupamento de escolas.

Procedemos a uma sumária caracterização das duas professoras que acederam participar neste estudo. Por questões éticas de investigação decidimos designar uma das professoras por Professora A e outra por Professora B. Pensamos que esta caracterização é

vantajosa para a interpretação das informações reunidas que mais à frente serão apresentados e analisadas.

Professora ‘A’

A professora A tem o Curso de Ensino de Geologia, é Mestre em Didática das Ciências e no mês de fevereiro do corrente ano defendeu a tese de Doutoramento sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. É professora de nomeação definitiva e pertence ao quadro deste agrupamento.

A professora possui experiência profissional, em termos de docência, uma vez que leciona há 26 anos.

Relativamente ao acompanhamento de alunos com necessidades educativas especiais, esta professora, revelou-nos ter tido já alguns alunos com necessidades educativas especiais nas suas aulas. Adiantou-nos que quando é:

diretora de turma, nas turmas que têm alunos de educação especial, aí eu levo o trabalho um bocadinho mais longe ... tento independentemente da ligação com a professora de educação especial, conhecer melhor os pais, falar com os pais e acompanhar o aluno ao nível das outras disciplinas (Professora A).

Justifica, que o trabalho desenvolvido nas outras disciplinas vai no sentido de perceber se pode ajudar de alguma forma. Além, do que, procura estar atualizada, pesquisando bibliografia e exercícios para assim enriquecer a sua ajuda.

Professora ‘B’

A Professora B tem a licenciatura em Organização e Gestão de Empresas. É professora de nomeação definitiva e pertence ao quadro deste agrupamento. Possui um tempo de serviço que ronda os 24 a 25 anos em termos de docência.

Esta professora também tem tido alguns alunos com necessidades educativas especiais nas suas aulas. Recorda dois alunos invisuais que mais a sensibilizaram. Relatou-nos que para os alunos conseguirem acompanhar as suas aulas:

o que eu fazia era gravar as aulas, os documentos que eu passava gravava e dava-lhes. Aquele que era mesmo invisual, a colega de educação especial, na altura, ela sabia braille e, então eu dava-lhe as coisas com antecedência e ela traduzia (Professora B).

4.4 Técnicas e Instrumentos de investigação

Tendo em consideração a metodológica que anteriormente seleccionámos o investigador tem de recorrer a diversas informações, recolhidas em momentos diferentes e com uma variedade de sujeitos respondentes, para tal, resolvemos recorrer a duas técnicas de recolha de dados:

- inquérito por questionário;
- entrevistas semiestruturadas.

4.4.1 Inquérito por questionário

Segundo Estrela (1994), o inquérito é uma forma indireta de recolher informação sobre a realidade e de acordo com Tuckman (2005, p. 308), “os questionários são processos para adquirir dados acerca das pessoas, sobretudo interrogando-as”, refere Hill e Hill (2002, p. 87), que “chamam-se ‘casos’ da investigação aos respondentes ao questionário”. Assim para irmos ao encontro dos professores do 2.º e 3.º ciclos, escolhemos como instrumento de investigação, o inquérito por questionário escrito que, como afirma Tuckman (2005, p. 307), nos possibilitou “o acesso ao que está ‘dentro da cabeça de uma pessoa’”. Adianta o mesmo autor que este processo possibilita medir o que uma pessoa sabe, gosta, pensa e ainda revelar as experiências realizadas por cada um.

A escolha deste instrumento pareceu-nos apropriada, visto que a amostra era ampla. Trata-se de um instrumento que apresenta vantagens de autonomia, padronização, celeridade na recolha dos dados e facilidade no tratamento dos mesmos. No entanto, “não é fácil elaborar um bom questionário”, como menciona Hill e Hill (2002, p. 83) e que revela também que aquando da elaboração do questionário devemos pegar nos objetivos e decidir que perguntas utilizar para medir as variáveis.

A recolha de dados assentou na aplicação de um questionário escrito que, na perspetiva de Hill e Hill (2002), inclui uma nota introdutória com o propósito de apresentar o investigador, dar instruções de preenchimento, transmitir a razão do estudo, garantir a confidencialidade das respostas, assim como o anonimato. Também foi feito um planeamento cuidadoso e objetivo, cuja intenção foi a de otimizar e assegurar o carácter científico da investigação.

Na construção do questionário, Ghiglione e Matalon (1993), referem ser necessário compreender com precisão o que se investiga, mas também garantir que as questões sejam claras e que tenham o mesmo significado para todos. Assim, elaborámos um questionário a partir da análise de documentos de revisão bibliográfica, cotejada com a nossa experiência, enquanto professores, referentes às temáticas presentes neste estudo. Elaborámos questões que não tivessem significados ambíguos e que por outro lado fossem claras de modo a melhor se adequarem ao nosso estudo. Resultou um questionário composto por um conjunto de itens de resposta fechada e cada um com quatro alternativas de resposta. Com este conjunto de itens pretendemos avaliar a opinião dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico sobre a problemática em questão.

O questionário no que respeita à sua organização geral é formado por três partes distintas:

Introdução – para informar os docentes da temática e dos objetivos em estudo, dar algumas instruções de preenchimento e garantir a confidencialidade dos dados recolhidos assim como o anonimato;

Dados pessoais e profissionais – para caracterizar a amostra da população em estudo;

Dados de opinião – para recolher a opinião dos professores relativamente à perceção dos professores sobre a participação dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula e sobre as práticas que desenvolveram para concretizar essa participação.

A teoria subjacente à preparação deste questionário propôs cinco estratégias: ensino cooperativo, aprendizagem cooperativa, resolução colaborativa de problemas, grupos heterogéneos e ensino efetivo. Os itens encontram-se dispostos aleatoriamente pelas cinco estratégias, anteriormente referidas, que considerámos fundamentais numa perspetiva de análise de perceções e práticas.

O questionário elaborado é constituído por 57 itens, divididos pelas três partes, como consta no apêndice 2.

Revelou-se-nos necessário aplicar um pré-teste que, segundo Lima (2000, p. 38), é o “ensaio do questionário em indivíduos não pertencentes à população do inquérito”. O objetivo foi aferir a clareza, a exatidão, a relevância e a adequação dos itens do questionário, de forma, a reduzir o fator de ambiguidade, além de verificarmos a dimensão do questionário e o tempo necessário para responder, assim como, os efeitos nos inquiridos em termos de cansaço. Refere Ferreira (2003) que um inquérito não deve ultrapassar os 45/60 minutos para não ser considerado extenso e gerador de resistência e enfado nos inquiridos.

Nas duas escolas selecionadas, foi aplicado o questionário a uma pequena amostra de professores que representassem a população em que estão inseridos, isto é, quatro professores de cada ciclo, respetivamente 2.º e 3.º ciclos, em que pelo menos dois dos professores de cada ciclo tivessem mais de dez anos de serviço.

Feita a comparação de pareceres, quer a nível da compreensão de conceitos e da dificuldade na clareza dos itens, que surgiram nesta aplicação, os questionários foram reformulados até que atingiram a sua versão final. Relativamente ao tempo necessário para responder ao questionário, variou entre 10 a 20 minutos.

Para se concretizar a aplicação dos questionários, recolha e consequente análise de dados efetuou-se o pedido de autorização à DGIDC e ao agrupamento de escolas por nós selecionado. O pedido foi submetido, para apreciação da Direção-Geral da Educação, através do sistema de monitorização de Inquéritos em Meio Escolar. O pedido de realização de inquérito em meio escolar, foi registado com o n.º 0392300001 e autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos exigidos para aplicação de questionários propostos por entidades internas e externas ao Ministério da Educação como consta no anexo 1. A autorização formal para a aplicação dos questionários no agrupamento de escolas selecionado consta do apêndice 1 e a declaração da orientadora consta no anexo 2.

Posto isto, foram entregues os questionários aos 127 professores. Os questionários que foram devolvidos parcialmente preenchidos ou os que não foram sequer devolvidos, não os consideramos para este estudo. Participaram, então, neste estudo 108 professores.

Dos 127 professores selecionados:

- 1 entregou o questionário parcialmente preenchido;
- 18 não entregaram os questionários.

4.4.2 Entrevista semiestruturada

A necessidade de aprofundar os resultados proporcionados pelo questionário relativamente a alguns pontos que suscitaram mais interrogações pelo número de respostas positivas, levou-nos a realizar a entrevista.

A entrevista consiste num processo de recolha de informações tal como destacam Quivy e Campenhoudt (2005). Consideram estes autores que a sua aplicação é particularmente adequada quando se deseja analisar o sentido que os entrevistados conferem aos acontecimentos com os quais se veem confrontados e às suas práticas, relativamente aos

seus sistemas de valores, às interpretações e às leituras que fazem das suas próprias experiências.

De entre os diversos tipos de entrevista, a entrevista semiestruturada proposta por Bogdan e Biklen (1999), pareceu-nos a mais apropriada tanto aos objetivos, como à natureza qualitativa do estudo. Embora tivéssemos preparado um guião prévio, este tipo de entrevista permitiu ao entrevistado falar abertamente, com as palavras e na ordem que desejasse, como mencionam Quivy e Campenhoudt (2005). Afirmam, também, que o investigador deve, de forma natural, encaminhar a entrevista para os objetivos e colocar as questões sempre que o entrevistado não consiga chegar por si próprio.

O uso desta técnica, para além de nos ter possibilitado uma diversidade de informações, também contribuiu para o cruzamento de informações e desta forma para o afastamento de conjeturas por parte do investigador.

Afirmam Carmo e Ferreira (2008) que, quando se escolhe este instrumento para recolher dados, devemos ter em atenção alguns aspetos para garantirmos o êxito da entrevista. Deste modo, cabe ao investigador contactar os sujeitos a entrevistar no intuito de assegurar a sua disponibilidade, transmitir-lhes o que se espera com a entrevista, assim como explicar o facto de terem sido seleccionados.

Neste estudo, seguimos os procedimentos defendidos pelo autor acima citado, tendo sido as professoras previamente contactadas e informadas sobre o que pretendíamos com este estudo e sobre os procedimentos para recolha de dados – a gravação integral das entrevistas. Assim, no início da entrevista foi-lhes lembrado o tema e os objetivos desta investigação. As entrevistas tiveram uma duração variável e o apoio de um guião que se apresenta no apêndice 16, recorreremos ao registo em áudio e à posterior transcrição escrita, como consta dos apêndices 17 e 18, respetivamente a entrevista realizada à professora A e a realizada à professora B, com a respetiva autorização das entrevistadas e assim defendido por Bogdan e Biklen (1999), por forma a evitar adulterar a informação dada pelas mesmas. Frisamos que a identificação das professoras foi acautelada, pelo que lhes atribuímos códigos. As entrevistas foram realizadas numa das escolas do agrupamento, na segunda semana do mês de março de 2014, de acordo com a disponibilidade das professoras. Tivemos o cuidado de procurar um espaço que fosse adequado e proporcionasse um ambiente calmo necessário para a entrevista.

Para a realização das entrevistas elaborámos um guião, para nos orientarmos. O guião é constituído por vários blocos. No primeiro bloco garantimos a confidencialidade das entrevistadas. No segundo bloco procedemos a uma breve caracterização profissional das

entrevistadas, recolhendo informação sobre habilitações académicas, situação profissional, anos de serviço e experiência com alunos com necessidades educativas especiais. Os outros blocos são compostos por diversas questões, distribuídas segundo um conjunto de estratégias, das quais já temos dados recolhidos através de um inquérito por questionário anteriormente aplicado aos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico do mesmo agrupamento onde as entrevistas decorreram.

4.5 Técnicas de tratamento e análise de dados

Nesta fase, iniciámos procedimentos técnicos para tratamento e análise dos dados. De acordo com os instrumentos selecionados de recolha de dados, recorreremos aos métodos de análise de dados, tal como são propostos por Quivy e Campenhoudt (2005) para estudos deste género – a análise estatística e a análise de conteúdo dos dados.

4.5.1 Análise estatística

Na análise dos dados obtidos pelo questionário realizámos uma série de operações estatísticas. Para o efeito, utilizámos o ‘*software* SPSS 20’, para efetuarmos o cruzamento das variáveis anteriormente definidas e produzir quadros que possibilitem a interpretação das percentagens resultantes do processo.

4.5.1.1 Caraterística psicométrica do inquérito por questionário

O questionário utilizado estava dividido em três partes. Na primeira parte recolhemos dados demográficos, na segunda, dados sobre a perceção dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico sobre a participação dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula e na terceira parte, dados sobre a perceção dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico sobre as práticas que desenvolvem para concretizar a participação dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula.

Neste instrumento foram usados diversos tipos de escalas.

Utilizámos uma escala nominal com conjuntos de categorias de resposta qualitativamente diferentes e mutuamente exclusivas (Hill & Hill, 2002).

Uma escala de opinião tipo *Likert* com número par de itens ‘4’: sem ponto neutral para eliminar a ancoragem no ponto neutral das respostas do item 9 ao 32 em que 1 representa – discordo completamente; 2 – discordo; 3 – concordo; 4 – concordo plenamente.

Do item 33 ao 56 utilizamos uma escala de frequência com quatro pontos em que: 1 representa – sempre; 2 – muitas vezes; 3 – algumas vezes; 4 – nunca.

Para o item 57 recorreremos também a uma escala de frequência com quatro pontos, onde: 1 representa – muito baixa; 2 – baixa; 3 – razoável; 4 – muito boa.

Os procedimentos de validação do instrumento utilizado foram os indicadores: sensibilidade, fiabilidade e validade.

Descrevemos medidas da Sensibilidade dos itens e uma medida de Fiabilidade, o Alfa de *Cronbach* e a Validade de Construto através da análise fatorial exploratória² em componentes principais com rotação varimax.

A sensibilidade é a capacidade que os itens apresentam de discriminar indivíduos estruturalmente diferentes. Foi avaliada com as medidas de estatística descritiva: de tendência central, de dispersão e de forma.

Uma das formas de sintetizar a distribuição de valores de uma variável é estabelecer a sua tendência central, ou seja, o valor típico da distribuição. As medidas de tendência central utilizadas foram a média, a mediana e a moda. A média corresponde à média aritmética da distribuição dos valores, contudo a sua maior limitação está no facto de ser vulnerável aos valores extremos já que pode sofrer enviesamentos por valores muito altos ou muito baixos.

Já a mediana é o ponto médio da distribuição de valores. Não considera a magnitude dos valores, apenas a sua ordem. Parte a distribuição em duas e recorre ao valor central da distribuição ignorando os extremos.

Por esta razão, muitos autores sugerem que, quando existe um valor desviante que distorce a média, se deve considerar a mediana por ser um indicador mais representativo da tendência central de um grupo de valores (Bryman & Cramer, 1990, p. 106).

A moda corresponde ao valor ou valores que ocorrem com maior frequência numa distribuição.

As medidas de tendência central dão informação sobre o valor típico da distribuição mas não fornecem informação sobre a dispersão e variação dos dados. Entende-se por dispersão a extensão da distribuição que nos fornece informações que permitem compreender melhor os dados. Para uma mesma média, os valores podem apresentar uma grande ou pequena dispersão. Para medir a dispersão recorreremos ao desvio-padrão que evidencia o grau em que os valores de uma distribuição se afastam da média.

² Entende-se por Análise Fatorial Exploratória o conjunto de técnicas aplicáveis à análise de matrizes de correlação com o objetivo de identificar as variáveis latentes que estão subjacentes às variáveis observáveis (itens) e determinar a relação entre uma e outras (Moreira, 2004, p. 389).

Como medidas de forma utilizámos o coeficiente de assimetria ‘*Skewness*’ que consiste na distribuição dos dados em relação ao ponto central e de achatamento ‘*Kurtosis*’.

Os procedimentos de análise da sensibilidade dos resultados estão ligados à questão da normalidade ou não-normalidade da distribuição dos resultados em análise (Almeida & Freire, 2003)

A fiabilidade³ dos resultados de um instrumento permite-nos concluir sobre o grau de confiança ou de exatidão que podemos ter na informação obtida. Será que o questionário avalia o mesmo quando colocado em dois momentos diferentes aos mesmos sujeitos – conceito de estabilidade ou constância dos resultados? Será que os itens que compõem o questionário se apresentam como um todo homogéneo – consistência interna ou homogeneidade dos itens? Os métodos para a análise da fiabilidade dos resultados estão todos assentes em coeficientes de relação de resultados mas distinguem-se, caso esteja em causa, uma análise assente na estabilidade ou uma análise assente na consistência.

Nesta investigação, optámos pela determinação da consistência interna dos itens. Considera-se consistência interna dos itens o grau de uniformidade, homogeneidade ou de coerência existente entre as respostas dos sujeitos a cada um dos itens que compõem a prova. Em termos de cálculo, este procedimento procura avaliar em que grau a variância geral dos resultados no questionário se associa ao somatório da variância item a item.

Sendo a escala utilizada ordinal recorreremos ao Alfa de *Cronbach* para proceder a esta análise. Um instrumento apresenta maior consistência interna quando a variância específica de cada item for mínima e for grande a variância dos resultados finais ou seja, a soma dos itens (Almeida & Freire, 2003). Os valores de referência de alfa utilizados que se situam entre 0,7 e 0,8 podem classificar-se como razoáveis, entre 0,8 e 0,9 são bons e os superiores a 0,9 são considerados excelentes (Hill & Hill, 2002).

A validade dos resultados pode estar relacionada com o facto de determinado instrumento estar efetivamente a medir aquilo que se pretende medir ou com o conhecimento que temos daquilo que o teste está a medir. A validade dos resultados pode ser estudada através da validade de conteúdo⁴, da validade por referência a um critério⁵ e da validade de construto⁶ (Almeida & Freire, 2003).

³ Ou fidelidade

⁴ Validade de conteúdo – corresponde ao grau de adequação dos itens em relação à dimensão do comportamento avaliada pelo instrumento.

⁵ Validade por referência a um critério, também denominada por validade externa é avaliada através do grau de relacionamento que é possível obter entre os resultados na prova e a realização dos sujeitos em critérios

Por validade externa entende-se a relação que existe entre as respostas dos participantes a um item e o seu desempenho numa outra situação - critério externo - enquanto a validade interna está relacionada com a consistência ou homogeneidade dos itens (Almeida & Freire, 2003, p. 142).

4.5.1.2 Medida da fiabilidade e da validade de construto

Para determinar a validade de construto ou hipotético-dedutiva submetemos os dados obtidos no questionário (N=108) à análise fatorial⁷ em componentes principais com rotação varimax. A análise fatorial exploratória (AFE) tem alguns pressupostos: o valor do KMO ‘*Keiser-Meyer-Olkin*’ deve ser igual ou superior a 0,70 (Maroco, 2007). No nosso caso foi KMO=0,675 para os itens 9 a 32, demonstrando uma moderada correlação inter-itens de acordo com o quadro 3. Por se tratar de uma primeira validação dos itens deste questionário aceitámos estes valores e continuámos com a análise.

Quadro 3 - KMO and Bartlett's Test dos itens 9 a 32

KMO and Bartlett's Test	
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,675
Approx. Chi-Square	545,624
Bartlett's Test of Sphericity	df
	45
	Sig.
	,000

Na análise fatorial exploratória (AFE) para os itens 33 a 56 o valor obtido do KMO=0,743 demonstrando uma elevada correlação inter-itens, como consta no quadro 4.

Quadro 4 - KMO and Bartlett's Test dos itens 33 a 56

Teste de KMO e Bartlett	
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.	,743
Chi-quadrado aprox.	333,459
Teste de esfericidade de	df
Bartlett	45
	Sig.
	,000

externos, supostamente associados ou dependentes da dimensão psicológica que a prova avalia (Almeida & Freire, 2003, p. 173).

⁶ Validade de construto – corresponde ao grau de consonância entre os resultados do teste, a teoria e a prática a propósito das dimensões em avaliação.

⁷ “A análise fatorial possibilita-nos saber quantos e quais fatores o instrumento está a avaliar, assim como nos permite identificar que itens se encontram associados a cada fator. Neste caso podemos ver que itens formam cada um dos fatores avaliados e, passando da estatística para a Psicologia da Educação, podemos ver quais o itens que melhor avaliam os traços ou dimensões em avaliação” (Almeida & Freire, 2003, p. 202).

O teste de Esfericidade de *Bartlett* cuja significância do coeficiente obtido deve ter uma probabilidade inferior a 0,05. No nosso caso, o valor obtido foi de $p < 0,000$ o que permitiu concluir que as variáveis estão correlacionadas significativamente e prosseguir com a análise.

4.5.1.3 Indicadores psicométricos utilizados

Em síntese, os indicadores psicométricos utilizados para validar o instrumento referido anterior foram diversificados como verificamos no quadro 5.

Quadro 5 - Quadro síntese dos indicadores psicométricos usados no instrumento

	Medidas de sensibilidade						Medidas de fiabilidade	Medidas de validade	Medidas de associação
	Medidas de estatística descritiva						Consistência interna dos itens	Validade de Construto	
	de tendência central			de dispersão	de forma				
Instrumento	Média	Mediana	Moda	Desvio-padrão	Assimetria (Sk)	Achatamento (Ku)	Alfa de Cronbach	Análise fatorial exploratória	Coefficiente de Pearson
Questionário sobre as perceções dos professores do 2.º e 3.º ciclos									

Nota. Assinalam-se a sombreado os indicadores usados na validação do questionário.

Este questionário necessita de ser validado noutras amostras para verificarmos como se comporta em termos da sua estrutura fatorial. Precisa ainda de ser sujeito a uma análise fatorial confirmatória para vermos a sua capacidade explicativa do modelo teórico.

4.5.2 Análise do conteúdo

No tratamento dos dados revelados pelas entrevistas utilizámos a análise de conteúdo, considerada por Estrela (1994, p. 455), como uma técnica “que visa a descrição objetiva, sistemática do conteúdo manifesto da comunicação”, possibilitando a compreensão do objeto em estudo, segundo Carmo e Ferreira (2008). Para Albarello (1997, p. 43), “a análise de conteúdo procura remontar da mensagem ao seu autor ou destinatário e enunciar qualquer coisa pertinente”. Também Guerra (2008, p. 69) considera que “a análise de conteúdo

pretende descrever as situações, mas também interpretar o sentido do que foi dito”, assim, refere que “uma vez realizadas as entrevistas, torna-se necessário transcrevê-las para papel”. Desta forma, iniciámos por proceder ao registo em áudio das entrevistas o que nos possibilitou ter uma ideia geral sobre o discurso das entrevistadas, assim, como o que pensam, sentem e realizam relativamente à temática em estudo. De seguida, procedemos à transcrição do conteúdo das entrevistas, bem como, à sua leitura em voz alta que, muito nos auxiliou na sua análise, além, de termos efetuado anotações que nos ajudaram a encadear e relacionar as opiniões das entrevistadas. Foram, também, sublinhadas a cores diferentes as unidades de registo, onde cada cor representava uma identidade temática.

Para a análise de conteúdo das entrevistas realizadas, optámos por seguir as etapas referidas por Carmo e Ferreira (2008), nomeadamente a definição de categorias e subcategorias que neste estudo correspondem aos objetivos das questões colocadas como podemos observar no apêndice 19. A categorização foi construída, observando os princípios de exaustividade de maneira a que as unidades de registo possam ser todas objeto de categorização, pertinência de maneira a assegurar a adequação das categorias relativamente aos objetivos da pesquisa, homogeneidade de maneira a verificar-se a aplicação certa do sistema de categorias a toda a informação recolhida e exclusividade de maneira a que cada unidade de registo esteja em condições de integrar uma e apenas uma categoria (Estrela, 1994; Carmo & Ferreira, 2008). A identidade temática possibilitou-nos encontrar a designação das categorias e a informação constante em cada uma deu origem às subcategorias. Elaboramos grelhas de análise de conteúdos das duas entrevistas realizadas, que apresentamos nos apêndices 20 e 21, respetivamente da entrevista com a professora A e com a professora B. Foi utilizado o sinal ‘[...]’ quando sentimos necessidade de clarificar o sentido de uma unidade de registo, ora acrescentando texto ora deslocando-o do seu sítio de origem, isto é, da sua unidade de contexto. Por fim a interpretação dos resultados conseguidos. Assim, produzimos uma análise que nos ajudou a consolidar e explicar alguns aspetos oriundos do inquérito por questionário.

5. Apresentação e análise de resultados

Apresentamos os resultados e a análise de resultados do nosso estudo que tem por base perceber as relações entre perceções dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico face à participação dos alunos com necessidades educativas especiais e as perceções das práticas que desenvolvem para concretizar essa participação nas atividades de sala de aula.

Neste ponto, apresentamos os resultados proporcionados pelo questionário que foi aplicado aos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, assim como, os resultados obtidos pelas entrevistas efetuadas às duas professoras do mesmo agrupamento.

5.1 Apresentação e análise de resultados do questionário

A apresentação e análise de resultados do questionário são presentes em duas partes. A primeira é dedicada à perceção dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico sobre a participação dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula. A segunda é dedicada à perceção dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico sobre as práticas que desenvolvem para concretizar a participação dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula. Quer numa parte quer na outra, demos conta dos dados facultados pelo questionário que administrámos aos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Os resultados apresentados retrataram a opinião dos professores inquiridos. Deste modo, foram analisadas as respostas de 108 professores ao questionário referido anteriormente. Na análise dos dados alcançados em cada questão, deliberamos agregar, os dados referentes às respostas de ‘discordo completamente’ e ‘discordo’ e, por outro lado, os dados referentes às respostas de ‘concordo’ e ‘concordo plenamente’. Na parte seguinte, procedemos de igual modo, assim, agregámos os dados referentes às respostas de ‘sempre’ e ‘muitas vezes’ e, por outro lado, os dados referentes às respostas de ‘algumas vezes’ e ‘nunca’. A apresentação e análise destes resultados pareceram-nos relevantes para responder às questões desta investigação.

Começámos por apresentar uma apreciação global dos resultados do questionário, para de seguida, analisarmos os resultados da segunda e terceira parte do instrumento. Por fim, tentámos associar os aspetos mais notórios das duas partes.

5.1.1 Apreciação global dos resultados do questionário

Para determinar a sensibilidade dos itens procedemos à análise dos dados dos resultados com $N=108$ que apresentamos respetivamente nos apêndices 3 e 4. Os valores de *skewness* (Sk) ‘assimetria’ e *kurtosis* (Ku) ‘achatamento’ devem ser próximos de zero para que se possa considerar que o item tem boa sensibilidade.

Da leitura das tabelas de frequências dos itens 9 a 32 do questionário que constam do apêndice 5, verificamos que apesar de não existirem distribuições gaussianas no sentido puro do termo, existem alguns itens com distribuições ditas normais, cujo valor absoluto de *skewness* e *kurtosis* não é superior a 1. Contudo, quando o valor absoluto destes coeficientes é superior a 1 podemos assumir que a distribuição não é de tipo normal (Maroco, 2007, p. 42). Estão nesta situação os itens 9, 12, 13, 16, 19, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 30 e 32.

Se os valores em módulo de Sk e Ku se encontrarem entre 3 e 7 respetivamente, os itens apresentam problemas de sensibilidade (Maroco, 2007). Nenhum item apresenta valor de Sk acima de 3 ou Ku superior a 7, deste modo não se eliminou nenhum dos itens da análise de dados.

Sendo a Mediana o indicador mais representativo da tendência central de um grupo de valores verificamos que todos os inquiridos têm uma opinião positiva face à participação dos alunos com NEE na sala de aula ‘2 a 4’. A moda que corresponde ao valor que ocorre com maior frequência na distribuição também apresenta valores positivos ‘3’ na distribuição, como apresentamos no apêndice 3.

Para os itens 33 a 56 referentes à perceção dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico sobre as práticas que desenvolveram para concretizar a participação dos alunos com NEE na sala de aula, a leitura das tabelas de frequências destes itens do questionário, encontram-se no apêndice 6. Também verificámos que apesar de não existirem distribuições gaussianas no sentido puro do termo, existem alguns itens com distribuições ditas normais, cujo valor absoluto de *skewness* e *kurtosis* não é superior a 1. Porém, quando o valor absoluto destes coeficientes é superior a 1 podemos assumir que a distribuição não é de tipo normal (Maroco, 2007, p. 42). Encontram-se nesta situação os itens 33, 34, 35, 37, 39, 40, 42, 44, 45, 51, 52, 54 e 56. Os valores de Sk e de Ku em módulo são inferiores ao referenciado para todos os itens. Considerámos que o instrumento não apresentava quaisquer problemas de sensibilidade para estes itens.

Sendo a Mediana o indicador mais representativo da tendência central de um grupo de valores verificamos que todos os inquiridos tiveram uma opinião positiva face às práticas que desenvolveram para concretizar a participação dos alunos com NEE na sala de aula ‘1 a 3’. A moda que corresponde ao valor que ocorre com maior frequência na distribuição também apresentou valores positivos ‘2’ na distribuição, como apresentámos no apêndice 4.

Obtivemos para a perceção da participação dos alunos NEE em sala de aula, uma média de 3 e um desvio padrão médio de 0,660, apresentando baixa dispersão, como podemos observar no apêndice 7. No que se refere à perceção das práticas desenvolvidas pelos professores para concretizar a participação dos alunos verificámos que a média foi de 2 sendo o desvio padrão médio de 0,666, assim consta do apêndice 8.

5.1.2 Análise das perceções dos professores sobre a participação dos alunos NEE na sala de aula

Neste ponto, revelamos os dados proporcionados pelo questionário que nos permitem conhecer as perceções dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico sobre a participação dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula.

Para tal, procedemos à análise fatorial dos itens 9 a 32. A extração deu 9 fatores que explicam 64,1% da variância total, como apresentámos no apêndice 9. Apesar da teoria subjacente à preparação deste questionário propor cinco estratégias: ensino cooperativo, aprendizagem cooperativa, resolução colaborativa de problemas, grupos heterogéneos e ensino efetivo, é a primeira vez que se procura verificar como se comporta o questionário em termos estatísticos, isto é, se o instrumento tem validade fatorial.

No quadro 6 podemos observar que o fator 1 integra os itens 10, 11, 12, 13. Podemos relacionar os itens 10 e 12 com a estratégia ensino efetivo, o item 11 com a estratégia ensino cooperativo e por fim o item 13 com a estratégia grupos heterogéneos e abordagem pedagógica baseada na diferenciação; o fator 2 inclui os itens 19, 20 que podem também estar integrados na estratégia ensino cooperativo e o item 31 que pode corresponder à estratégia resolução colaborativa de problemas; o fator 3 inclui o item 17 que pode também ser incluído na estratégia aprendizagem cooperativa e os itens 18 e 24 relacionados com a estratégia aprendizagem cooperativa; o fator 4 integra os itens 15 e 16 que se podem considerar relacionados, respetivamente, com a estratégia aprendizagem cooperativa e com a estratégia grupos heterogéneos e abordagem pedagógica baseada na diferenciação; o fator 5 inclui os itens 14 e 32 que podem ser integrados na estratégia ensino efetivo, enquanto o item 25 se

relaciona com a estratégia ensino cooperativo; o fator 6 inclui o item 26 que pode estar relacionado com a estratégia ensino efetivo, enquanto o item 27 pode relacionar-se com a estratégia resolução colaborativa de problemas e o item 30 relacionado com a estratégia ensino cooperativo; o fator 7 inclui os itens 21, 22 e 29 que podem ser integrados na estratégia ensino efetivo; o fator 8 inclui os itens 23 e 28 que podemos considerar na estratégia ensino cooperativo; o fator 9 inclui apenas o item 9 que se poderia incluir na estratégia grupos heterogéneos e abordagem pedagógica baseada na diferenciação.

Quadro 6 - Matriz de componentes principais com rotação varimax⁸

	Componentes								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Item 9									0,791
Item 10	0,703								
Item 11	0,622								
Item 12	0,698								
Item 13	0,791								
Item 14					0,562				
Item 15				0,799					
Item 16				-0,577					
Item 17			-0,598						
Item 18			0,779						
Item 19		0,578							
Item 20		-0,535							
Item 21							-0,585		
Item 22							0,500		
Item 23								0,787	
Item 24			0,597						
Item 25					0,621				
Item 26						0,702			
Item 27						-0,535			
Item 28								-0,713	
Item 29							0,531		
Item 30						0,683			
Item 31		0,664							
Item 32					0,725				

Considerando que, de um modo geral um instrumento é classificado como tendo uma fiabilidade apropriada quando o Alfa de *Cronbach* é de pelo menos 0,70 (Maroco & Teresa, 2006) calculámos o alfa para o total dos 24 itens cujo valor foi muito baixo. Contudo como em alguns cenários de investigação das ciências sociais, um alfa de 0,600 é considerado aceitável, retirámos os itens de modo a obter um alfa total de 0,644 para os 12 itens desta

⁸ Por motivos de clareza apresentamos apenas os itens com pesos fatoriais superiores a 0,5. O critério para determinação do número de componentes foi aquele que por defeito o SPSS assume e que é o critério de Kaiser ou do valor próprio ou de eigenvalue (corresponde à variância explicada desse fator) superior a 1. Empiricamente verifica-se que este critério tem tendência para indicar um número elevado de fatores caso exista um número elevado de variáveis, reduzido número de participantes e baixa comunalidade das variáveis (Moreira, 2004).

dimensão, como apresentámos no apêndice 13. Os resultados obtidos nestes 12 itens serão interpretados com precaução.

Desta análise inicial, sugerimos que sejam eliminados na análise de resultados os itens 9, 15, 17, 21, 22, 23, 26, 28, 29, 30, 31 e 32 porque o valor de saturação foi inferior a 0,5, reconhecido como limite de saturação num dado fator. Deste modo, não serão incluídos na análise de resultados.

Realizámos a análise fatorial aos 12 itens com fiabilidade aceitável que se distribuíram por 5 fatores com uma variância total de 71,5%, como apresentámos no apêndice 10.

O quadro 7 apresenta os pesos fatoriais dos 12 itens nos 5 fatores retidos e a variância explicada por cada fator.

	Componentes				
	1	2	3	4	5
Item 10					0,604
Item 11	0,762				
Item 12					0,883
Item 13				0,581	
Item 14					0,829
Item 16				0,793	
Item 18		-0,644			
Item 19	0,891				
Item 20	0,824				
Item 24		0,816			
Item 25	0,634				
Item 27			0,684		

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 13 iterations.

Os fatores extraídos incluíam os seguintes itens e respetivas estratégias:

O fator 1 está relacionado com a estratégia ensino cooperativo e inclui os itens 11, 19, 20 e 25.

O fator 2 inclui-se na estratégia aprendizagem cooperativa e compreende os itens 18 e 24.

O fator 3 refere-se à estratégia resolução de problemas colaborativa e inclui apenas o item 27.

O fator 4 corresponde à estratégia grupos heterogéneos e abordagem pedagógica baseada na diferenciação e encontramos os itens 13 e 16.

O fator 5 está relacionado com a estratégia ensino efetivo e compreende os itens 10, 12, 14.

Com a finalidade de facilitar a análise detalhada dos resultados, resumimos a distribuição das frequências e percentagens dos itens 9 a 32 relativos às perceções dos professores nos quadros 8 a 12.

Quadro 8 - Frequências e percentagens dos itens referentes à estratégia 'Ensino Cooperativo' do questionário com N=108

	DC	D	C	CP
Item 11	36 33,3%	60 55,6%	12 11,1%	0 0%
Item 19	24 22,2%	24 22,2%	60 55,6%	0 0%
Item 20	0 0%	46 42,6%	52 48,1%	10 9,3%
Item 25	21 19,4%	87 80,6%	0 0%	0 0%

Nota. DC – Discordo completamente, D – Discordo, C – Concordo, CP – Concordo plenamente

A participação como elemento fundamental da inclusão traz vantagens para todos os alunos e, não apenas para os alunos, também para os professores, em virtude de fomentar parcerias entre os pares, designadamente com os professores de educação especial. Menciona Sanches (2011), que a atuação do professor de educação especial em sala de aula deve ser sustentada por um processo contínuo e sistemático de planificação, avaliação e reflexão com os intervenientes, ou seja, participação ativa com o professor da turma. Na escola inclusiva, numa dinâmica de educação para todos, os professores de educação especial são um recurso da escola deixando de ser vistos como professores deste ou daquele aluno, visto que

trabalham com o grupo e não apenas com o aluno com necessidades educativas especiais. No entanto é possível, sempre que o professor da turma o ache necessário, o professor de educação especial apoiar diretamente um aluno. Neste caso, o apoio deve ser realizado por um período de tempo planeado entre o professor da turma e o de educação especial e inserido na dinâmica da turma.

Da nossa experiência de trabalho nas escolas do agrupamento, verificámos que o ensino cooperativo, na sua essência, não é praticado. Os professores deste agrupamento optam, por vezes, por um ensino colaborativo.

Analisando o quadro 8, os professores discordaram relativamente aos itens 11, 25, numa percentagem agregada de ‘discordo completamente’ e ‘discordo’, respetivamente de 88,9% e 100%. Foram da opinião que os alunos com necessidades educativas especiais não necessitam da presença do professor de educação especial na sala de aula, para assim participarem. Nem reconheceram responsabilidades ao professor de educação especial pela participação do aluno com necessidades educativas especiais, em virtude de este fazer parte integrante da turma, cabendo essa responsabilidade ao professor titular da turma. Ou será que não querem nas suas aulas qualquer intromissão? No entanto, no item 19, 55,6% dos professores concordaram com a presença do professor de educação especial na sala de aula para trabalhar a participação do aluno com necessidades educativas especiais, no entanto uma percentagem agregada de ‘discordo completamente’ e ‘discordo’ de 44,4%, não concordaram que seja necessário a presença do professor de educação especial para trabalhar a participação destes alunos.

Para Leitão (2010), as relações escola-família, são parte importante em todo o processo, em virtude de direta ou indiretamente influenciarem o comportamento, a aprendizagem e a participação dos alunos. Os professores, numa percentagem agregada de ‘concordo’ e ‘concordo plenamente’ de 57,4%, concordaram que a participação dos pais facilita a participação dos alunos nas atividades de sala de aula, no entanto uma percentagem considerável de 42,6% discordaram, como observámos no item 20 do quadro 8.

Em síntese, verificámos que os professores sentem uma certa reserva sobre o papel/trabalho, quer do professor de educação especial, quer dos pais.

Quadro 9 - Frequências e percentagens dos itens referentes à estratégia ‘Aprendizagem cooperativa’ do questionário N=108

	DC	D	C	CP
Item 18	0	24	72	12
	0%	22,2%	66,7%	11,1%
Item 24	0	12	84	12
	0%	11,1%	77,8%	11,1%

Nota. DC – Discordo completamente, D – Discordo, C – Concordo, CP – Concordo plenamente

A relação entre os pares é muito importante, pois só assim, os alunos interagem favorecendo o desenvolvimento de todos, acentuando-se a ideia de que a participação é favorável a todos os alunos quer tenham ou não necessidades educativas especiais. O que reforça o princípio das escolas inclusivas, onde todos os alunos devem aprender com todos, além das diferenças e das dificuldades que apresentam. É referido por Correia (2005), a inclusão ajuda os alunos a aceitar a diferença, promove a compreensão da diversidade, fomenta a interajuda, desperta a solidariedade, incentiva os alunos a respeitarem o ritmo de trabalho e a opinião dos colegas com necessidades educativas especiais.

Nos itens 18 e 24, os professores concordaram, numa percentagem agregada de ‘concordo’ e ‘concordo plenamente’ de 77,8% e 88,9% respetivamente, que os alunos com necessidades educativas especiais participam adequadamente nos trabalhos de grupo e são ajudados pelos seus colegas sem necessidades educativas especiais. Cabe aqui referir que isto não é suficiente para considerarmos a existência de aprendizagem cooperativa, pelo que interpretamos neste estudo haver aprendizagem colaborativa.

Em síntese, os professores reconheceram que cabe ao professor preconizar as melhores condições para que as aprendizagens se insiram no meio onde se processa o desenvolvimento do aluno, junto dos seus pares e para que a colaboração agora e a cooperação posterior funcione e seja produtiva para todos, segundo Sanches (2001).

Quadro 10 - Frequências e percentagens dos itens referentes à estratégia ‘Resolução colaborativa de problemas’ do questionário N=108

	DC	D	C	CP
Item 27	0	0	72	36
	0%	0%	66,7%	33,3%

Nota. DC – Discordo completamente, D – Discordo, C – Concordo, CP – Concordo plenamente.

Verificámos que relativamente ao item 27, cujos resultados constam do quadro 10, para a agregação de ‘concordo’ e ‘concordo plenamente’, a totalidade dos professores inquiridos respondeu positivamente, considerando que o remover barreiras à participação dos alunos com necessidades educativas especiais são uma oportunidade para melhorar as vivências de sala de aula de todos os alunos.

Em síntese, os professores consideraram ser fundamental conseguir apelar à sensibilidade do grupo turma em relação à problemática dos alunos com necessidades educativas especiais, envolvendo toda a turma, de modo, a ser esta a mobilizar a participação de todos e de cada um, para o que o professor precisa do “saber necessário para atuar em situações que envolvem maior complexidade e maiores desafios” segundo Sanches (2011, p. 269).

Quadro 11 - Frequências e percentagens dos itens referentes à estratégia ‘Grupos heterogéneos e abordagem pedagógica baseada na diferenciação’ do questionário N=108

	DC	D	C	CP
Item 13	0	34	50	24
	0%	31,5%	46,3%	22,2%
Item 16	22	46	40	0
	20,4%	42,6%	37,0%	0%

Nota. DC – Discordo completamente, D – Discordo, C – Concordo, CP – Concordo plenamente.

A estratégia grupos heterogéneos e abordagem pedagógica baseada na diferenciação é essencial para os professores conseguirem gerir a diversidade da sala de aula. Para termos escolas que sejam autênticas comunidades educativas, onde os alunos aprendam todos juntos,

o reconhecimento da diferença é indispensável. Com efeito, este reconhecimento da diferença está relacionada com o trabalho desenvolvido pelos professores, e é sobretudo valiosa para a aprendizagem dos alunos, remetendo para práticas educativas diferenciadas adequadas aos diferentes alunos, destaca Ainscow (2009). Os alunos terão a oportunidade de aprender em comunidade, promovendo-se o sentimento de pertença e cooperação. Segundo Meijer (2005, p. 22), “ o princípio fundamental do conceito de turma com diferentes níveis de capacidades é evitar a seleção e respeitar a natural variabilidade das características dos alunos”, contribuindo para ultrapassar o hiato entre os alunos com necessidades educativas especiais e os seus colegas. Considera o autor, que num sistema flexível relativamente à organização dos grupos, os alunos que se ajudam uns aos outros, beneficiam com a aprendizagem em comum.

Ao analisarmos o quadro 11, verificámos que os professores mostraram estar de acordo com este autor na medida em que concordaram no item 13 numa percentagem agregada de ‘concordo’ e ‘concordo plenamente’ de 68,5%, considerando que a participação dos alunos com necessidades educativas especiais numa turma do ensino regular é uma mais-valia para o processo ensino aprendizagem de todos os alunos. Os professores discordaram no item 16 numa percentagem agregada de ‘discordo completamente’ e ‘discordo’ em 63%, que o tempo e a atenção que os alunos com necessidades educativas especiais carecem para participarem nas aulas prejudicam o desenvolvimento dos outros alunos.

Em síntese, assumiram ser vantajosa a participação de alunos com necessidades educativas especiais nas turmas do ensino regular, juntamente com os colegas que não têm necessidades educativas especiais e que só assim todos se podem desenvolver intelectual e socialmente, base para o desenvolvimento do aluno como pessoa.

Quadro 12 - Frequências e percentagens dos itens referentes à estratégia ‘Ensino Efetivo’ do questionário N=108

	DC	D	C	CP
Item 10	14	9	49	36
	13,0%	8,3%	45,4%	33,3%
Item 12	0	49	23	36
	0%	45,4%	21,3%	33,3%
Item 14	0	23	24	61
	0%	21,3%	22,2%	56,5%

Nota. DC – Discordo completamente, D – Discordo, C – Concordo, CP – Concordo plenamente

Ao analisarmos o quadro 12, verificámos que os professores apresentaram um nível de concordância, numa percentagem agregada de ‘concordo’ e ‘concordo plenamente’ no item 10 de 78,7%, reconhecendo que a planificação deve ser feita, tendo em atenção todos os alunos da turma, uma vez que a desenvolve tendo em consideração os alunos com necessidades educativas especiais. Segundo Ainscow (1997) o professor deve planificar para a turma, considerando-a como um todo e não para um aluno, em particular.

Para uma percentagem agregada de ‘concordo’ e ‘concordo plenamente’ no item 12 de 54,6% os professores dizem que os alunos com necessidades educativas especiais participam em todas as atividades desenvolvidas na sala de aula, sendo no entanto necessário elaborar trabalhos/fichas que vão ao encontro das capacidades destes alunos para assim participarem na sala de aula, segundo afirmaram 78,7% dos professores numa percentagem agregada de ‘concordo’ e ‘concordo plenamente’ para o item 14.

De acordo com Meijer (2006a, p. 7), existem componentes que contribuem para um ambiente de aprendizagem participativo. Sendo essencial que os professores desenvolvam flexibilidade, isto é, consigam adaptar os seus métodos de ensino e consigam encontrar estratégias alternativas.

Em síntese, os professores elaboram planificações e materiais diversificados tendo em atenção a problemática dos alunos com necessidades educativas especiais o que permitiu a participação dos alunos nas atividades desenvolvidas na sala de aula, além de os fazer sentirem-se integrados no grupo turma.

5.1.3 Análise das perceções dos professores sobre as práticas que desenvolvem para concretizarem a participação dos alunos com NEE na sala de aula

Neste ponto revelamos os resultados proporcionados pelo questionário que nos permitiram conhecer as perceções dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico sobre as práticas que desenvolvem para concretizar a participação dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula.

Seguidamente procedemos à análise fatorial dos itens 33 a 56. A extração deu 9 fatores que explicam 65,0% da variância total, como apresentamos no apêndice 11.

No quadro 13, podemos observar que o fator 1 integra os itens 45 e 49 que podem estar relacionados com a estratégia grupos heterogêneos e abordagem pedagógica baseada na diferenciação e os itens 46 e 48 relacionados com a estratégia aprendizagem cooperativa; o fator 2 agrupa os itens 34, 35, 36 e 55 relacionados com a estratégia ensino efetivo; o fator 3 integra o item 50 que pode incluir-se na estratégia ensino efetivo, os itens 51 e 52 referem-se à estratégia resolução colaborativa de problemas; o fator 4 apresenta apenas os itens 37 e 42 que se podem incluir na estratégia ensino efetivo; o fator 5 apresenta os itens 33 e 53 que podemos integrar na estratégia ensino cooperativo; o fator 6 apresenta apenas o item 43 que incluímos na estratégia resolução problemas colaborativa; o fator 7 apresenta os itens 40 e 56 que relacionámos com a estratégia ensino efetivo; o fator 8 agrupa os itens 41 e 47 que se referem à estratégia ensino efetivo; por fim o fator 9 apresenta-se com os itens 38 e 39 que incluímos na estratégia ensino efetivo. Os itens 44 e 54 foram eliminados por saturarem a valores inferiores a 0,5.

Quadro 13 - Matriz de componentes principais com rotação varimax

	Componentes								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Item33					0,731				
Item 34		0,764							
Item 35		0,570							
Item 36		0,679							
Item 37				0,806					
Item 38									0,774
Item 39									0,591
Item 40							0,637		
Item 41									-0,561
Item 42				0,787					
Item 43						0,762			
Item 44									
Item 45	0,845								
Item 46	0,911								
Item 47								0,760	
Item 48	0,772								
Item 49	0,909								
Item 50			0,547						
Item 51			0,800						
Item 52			0,768						
Item 53					0,641				
Item 54									
Item 55		-0,578							
Item 56								-0,781	

Para determinar a fiabilidade da terceira parte do questionário calculámos o Alfa de Cronbach para os 24 itens 33 a 56 cujo valor foi também muito baixo e procedemos de modo a atingir um valor aceitável de 0,625. Este valor foi obtido tendo-se eliminado os itens 33, 34,

35, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 54, 55 e 56 (Maroco & Teresa, 2006). Esta parte do questionário passou a ser constituída por 12 itens que na análise de resultados foram interpretados com precaução.

A análise fatorial é uma análise estrutural realizada posteriormente, com base nas respostas dos professores e não nas questões do questionário. O número de fatores obtidos inicialmente foi de 9, apesar da teoria subjacente à preparação deste questionário propor cinco estratégias, atendendo ao quadro teórico de referência que esteve por base da construção dos itens do questionário. Após a eliminação dos itens cujo valor de Alfa de *Cronbach* era muito baixo realizámos nova análise fatorial. Os itens saturaram em 5 fatores com uma variância total de 79,3%, como apresentamos no apêndice 12.

O quadro 14 apresenta os pesos fatoriais dos 12 itens nos 5 fatores retidos e a variância explicada por cada fator.

Quadro 14 - Rotated Component Matrix^a

	Component				
	1	2	3	4	5
Item 36					0,711
Item 39					0,802
Item 40					-0,703
Item 45				0,850	
Item 46		0,914			
Item 47					0,753
Item 48		0,802			
Item 49				0,906	
Item 50					0,570
Item 51			0,805		
Item 52			0,730		
Item 53	0,775				

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Os fatores extraídos incluíam os seguintes itens e respetiva estratégias:

O fator 1 está relacionado com a estratégia ensino cooperativo e inclui apenas o item 53.

O fator 2 inclui-se na estratégia aprendizagem cooperativa e compreende os itens 46 e 48.

O fator 3 refere-se à estratégia resolução colaborativa de problemas e inclui os itens 51 e 52.

O fator 4 corresponde à estratégia grupos heterogéneos e abordagem pedagógica baseada na diferenciação e encontramos os itens 45 e 49.

O fator 5 está relacionado com a estratégia ensino efetivo e compreende os itens 36, 39, 40, 47 e 50.

Com a finalidade de facilitar a análise detalhada dos resultados, resumimos a distribuição das frequências e percentagens dos itens 33 a 57 relativos às perceções dos professores nos quadros 15 a 20.

Quadro 15 - Frequências e percentagens dos itens referentes à estratégia ‘Ensino cooperativo’ do questionário com N=108

	S	MV	AV	N
Item 53	12	58	38	0
	11,1%	53,7%	35,2%	0%

Nota. S – Sempre, MV – Muitas vezes, AV – Algumas vezes, N – Nunca

Analisando o quadro 15, os professores do ensino regular solicitaram a colaboração do professor de educação especial, numa percentagem agregada de ‘sempre’ e ‘muitas vezes’ de 64,8% para o item 53. Verificámos que as respostas dos professores se encontram de acordo com Meijer (2005), quando este afirma que os professores precisam de apoio prático e flexível dos vários colegas, o que constitui uma forma eficiente de trabalho, quer relativamente ao desenvolvimento das competências escolares quer sociais dos alunos com necessidades educativas especiais. Também, Correia (2005, p. 15) considera que “esta estratégia de trabalho de colaboração entre docentes permite a partilha de estratégias de ensino bem como uma melhor monitorização dos processos dos alunos”.

Em síntese, é de notar que os professores revelaram trabalho colaborativo, considerando-o essencial para alcançar a diversidade. No entanto, como nos baseámos apenas na resposta a um item, considerámos ser necessário a realização de entrevistas, a fim de melhor compreender as perceções dos professores deste agrupamento relativamente a esta estratégia.

Quadro 16 - Frequências e percentagens dos itens referentes à estratégia ‘Aprendizagem cooperativa’ do questionário com N=108

	S	MV	AV	N
Item 46	12 11,1%	72 66,7%	24 22,2%	0 0%
Item 48	12 11,1%	60 55,6%	36 33,3%	0 0%

Nota. S – Sempre, MV – Muitas vezes, AV – Algumas vezes, N – Nunca

A aprendizagem cooperativa é considerada, por Meijer (2005), eficaz para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos tanto no plano afetivo como no plano cognitivo. O que reforça o princípio das escolas inclusivas, onde todos os alunos devem aprender com todos, além das diferenças e das dificuldades que apresentam.

Na análise do quadro 16, os professores implementam a aprendizagem cooperativa recorrendo ao trabalho de pares, numa percentagem cumulativa de ‘sempre’ e ‘muitas vezes’ respetivamente de 77,8% e de 66,7%.

Em síntese, consideraram os professores que beneficiam todos os alunos porque se ajudam mutuamente, lucram por aprenderem juntos (Reid, Forrestal, & Cook, 1989).

Quadro 17 - Frequências e percentagens dos itens referentes à estratégia ‘Resolução de problemas colaborativa’ do questionário com N=108

	S	MV	AV	N
Item 51	37	50	21	0
	34,3%	46,3%	19,4%	0%
Item 52	96	0	12	0
	88,9%	0%	11,1%	0%

Nota. S – Sempre, MV – Muitas vezes, AV – Algumas vezes, N – Nunca

É de assinalar que a escola, hoje, se caracteriza pela diversidade. A estratégia resolução colaborativa de problemas é relevante em termos de problemas comportamentais. Segundo o modelo proposto por Meijer (2006a, p. 9), os professores devem desenvolver capacidades relacionais que lhes possibilitem comunicar para entender a perceção que os alunos têm das suas necessidades e identificar os interesses para perceber o que os alunos realmente precisam para participarem ativamente na sala de aula. De acordo com este autor, observámos no quadro 17, que os professores negociaram regras de sala de aula, promovendo o respeito mútuo entre os alunos, com percentagens agregadas de ‘sempre’ e ‘muitas vezes’ de 80,6% e 88,9% respetivamente para os itens 51 e 52.

Em síntese, verificámos que os professores desenvolveram aptidões relacionais que lhes permitiram negociar e criar regras com que todos concordaram, definindo o que era permitido e o que não era permitido.

Quadro 18 - Frequências e percentagens dos itens referentes à estratégia ‘Grupos heterogéneos e abordagem pedagógica baseada na diferenciação’ do questionário com N=108

	S	MV	AV	N
Item 45	21	0	87	0
	19,4%	0%	80,6%	0%
Item 49	17	60	31	0
	15,7%	55,6%	28,7%	0%

Nota. S – Sempre, MV – Muitas vezes, AV – Algumas vezes, N – Nunca

Segundo a análise do quadro 18, verificámos que no item 45, cerca de 80,6% dos professores organizaram ‘algumas vezes’ a sala de aula em grupos de trabalho e na agregação de ‘sempre’ e ‘muitas vezes’, para o item 49, cerca de 71,3%, fizeram-no de forma a juntar os bons alunos com os menos dotados, dando a possibilidade aos alunos de aprenderem a viver em comunidade, estimulando o desejo de partilha e de cooperação assim como o respeito pela diferença.

Em síntese, podemos considerar que os professores contribuem para ultrapassar o vazio crescente entre os alunos com necessidades educativas especiais e os seus pares, promovendo atitudes positivas nos alunos face aos alunos com necessidades educativas especiais.

Quadro 19 - Frequências e percentagens dos itens referentes à estratégia ‘Ensino efetivo’ do questionário com N=108

	S	MV	AV	N
Item 36	48 44,4%	49 45,4%	11 10,2%	0 0%
Item 39	18 16,7%	85 78,7%	5 4,6%	0 0%
Item 40	0 0%	60 55,6%	48 44,4%	0 0%
Item 47	15 13,9%	73 67,6%	20 18,5%	0 0%
Item 50	12 11,1%	60 55,6%	24 22,2%	12 11,1%

Nota. S – Sempre, MV – Muitas vezes, AV – Algumas vezes, N – Nunca

Considerando o quadro 19, o item 36 apresenta uma percentagem de 89,8% das respostas agregadas de ‘sempre’ e ‘muitas vezes’ dos professores que planificaram atendendo ao ritmo de trabalho dos alunos. Constatámos no item 39, que 95,4% de percentagem agregada de ‘sempre’ e ‘muitas vezes’ os professores que lecionaram turmas que incluíam alunos com necessidades educativas especiais repetiram mais vezes os exercícios práticos e

numa percentagem de 55,6% para o item 40, os professores usaram mais as novas tecnologias. Indo ao encontro do que afirmam Rodrigues (2001) e Correia (2005) que consideram as novas tecnologias como importantes instrumentos que facilitam a participação e a sua utilização um meio de interação com o mundo. Cabe aqui frisar, que dentro da sala de aula é da competência do professor gerir os materiais e os recursos do processo de ensino aprendizagem, conforme afirma Ainscow (1998).

Quanto ao item 47, a resposta agregada de ‘sempre’ e ‘muitas vezes’, concentra uma percentagem de 81,5% dos professores que utilizaram uma avaliação que acompanhava as aprendizagens dos seus alunos como é o caso da avaliação formativa. Segundo a Portaria n.º 29/2012 no artigo 9.º, a avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, respeita a progressão dos alunos, é auxiliada por uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem, permitindo ao professor uma informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências de modo a conseguir rever e melhorar os processos de trabalho. Permitem, também, aos alunos e em particular aos alunos com necessidades educativas especiais atingirem os seus objetivos. Assim, consideraram os professores que a avaliação formativa é o elemento indispensável e inseparável da prática pedagógica, facilitador da participação do aluno.

Visto que o processo ensino aprendizagem não tem o efeito de causa e efeito, isto é, o professor ensina e o aluno aprende, é necessário que o aluno se interesse e participe, como tal, as respostas concentradas de ‘sempre’ e ‘muitas vezes’ num total de 66,7% no item 50, revelaram que os professores partem das vivências e/ou das experiências dos alunos para desenvolverem os conteúdos ou as atividades.

Em síntese, os professores concretizaram práticas que estão de acordo com Ainscow (1997), que afirma caber aos professores valorizarem os conhecimentos, experiências e vivências de cada um dos alunos, reconhecendo a capacidade destes para contribuírem para a sua própria aprendizagem, reconhecendo também que a aprendizagem é um processo social, como tal, o trabalho deve ser desenvolvido em grupo, criando, no decorrer das atividades na sala de aula, ambientes educativos mais ricos, possibilitando o desenvolvimento da capacidade de resposta dos professores ao feedback dos alunos.

Quadro 20 - Frequências e percentagens do item 57 do questionário com N=108

	Mb	B	R	MB
Item 57	0	20	74	14
	0%	18,5%	68,5%	13,0%

Nota. Mb – Muito baixa, B – Baixa, R – Razoável, MB – Muito boa

Pela análise do quadro 20, verificámos que os professores classificaram como ‘razoável’ a participação dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades de sala de aula. Em nosso entender, os professores escolheram uma resposta que podemos considerar confortável perante as respostas aos itens anteriores, que pressupõem práticas realmente inclusivas, conducentes a uma boa participação dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades de sala de aula. Esta aparente incongruência deste resultado poderá ser um tema de trabalho de investigação posterior mais específico e contextualizado. A percentagem bastante elevada de resposta ‘razoável’ ao item 57 merece uma profunda reflexão dos agentes de ensino e a tónica desta reflexão deverá incidir sobre as seguintes questões:

- 1- a formação académica/curricular dos professores;
- 2- a competência profissional e pedagógica dos professores;
- 3- a diminuição de exigência em relação aos alunos em causa;
- 4- a exclusão dos pais neste processo.

5.1.4 Relação das perceções dos professores sobre a participação dos alunos com as perceções das suas práticas

Após o resumo dos dados com recurso à estatística descritiva, passámos ao processo de inferência estatística que nos possibilitou tirar algumas ilações acerca das perceções dos professores sobre a participação dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula e os resultados da percepção das práticas que desenvolveram. O teste que fizemos foi o de correlação de *Pearson*, para perceber se existia alguma associação estatisticamente significativa entre as perceções das participações dos alunos e entre as práticas que desenvolveram, tendo sempre como referência os fatores de sucesso para práticas educativas inclusivas.

De seguida, com o propósito de responder às questões de investigação inicialmente formuladas, procedemos à realização do Coeficiente de correlação de *Pearson*. Realizámos análises de correlação para medirmos a intensidade da relação linear entre as perceções dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico face à participação dos alunos com necessidades educativas especiais e as perceções das práticas que desenvolveram para concretizar essa participação nas atividades de sala de aula.

O Coeficiente de correlação de *Pearson* é uma medida do grau de relação linear entre dois conjuntos de dados. Este coeficiente é normalmente representado pela letra 'r' e toma apenas valores entre -1 e 1. Quando toma o valor zero significa que não há relação linear, já o valor 1 indica uma relação linear perfeita positiva e o valor -1 também indica uma relação linear perfeita mas negativa, ou seja, quando uma das variáveis aumenta a outra diminui. Quanto mais próximo estiver de 1 ou -1, mais forte é a relação linear entre as duas variáveis. Assim, os resultados foram interpretados de acordo com as convenções definidas por Cohen (1988). Foi considerado para $0,8 \leq r < 1$ uma relação linear positiva forte, para $0,5 \leq r < 0,8$ foi considerada uma relação linear positiva moderada, para $0,1 \leq r < 0,5$ foi interpretado como relação linear positiva fraca. Nesta análise optámos por interpretar valores positivos e com $p = 0,000$ que nos indicam uma correlação significativa, fornecendo-nos evidências de validade por relação com variáveis que medem construtos relacionados (Maroco, 2007). As correlações entre as variáveis podem ser observadas no apêndice 15.

Deste modo, verificámos uma correlação positiva moderada e significativa de $r = 0,505$ com $p = 0,000$, quando os professores têm a percepção de que, ao planificar o fizeram para todos os seus alunos, não esquecendo os alunos com necessidades educativas especiais e para concretizarem a participação dos seus alunos têm em consideração os seus ritmos de trabalho. Existe uma correlação positiva fraca mas significativa de $r = 0,422$ com $p = 0,000$, entre a percepção da participação dos alunos com necessidades educativas especiais em todas as atividades desenvolvidas na sala de aula e a percepção de que esta participação é uma mais-valia para o ensino aprendizagem. Existe, também, uma correlação positiva fraca mas significativa de $r = 0,382$ com $p = 0,000$, indicando que a participação dos alunos com necessidades educativas especiais na turma do ensino regular é uma mais-valia para o processo ensino aprendizagem de todos os alunos, o que nos leva a pensar que o tempo e a atenção dispensado a estes alunos não prejudica os outros alunos. Verificámos a existência de uma correlação positiva moderada e significativa de $r = 0,526$ com $p = 0,000$, para os professores quando percecionam que os alunos com necessidades educativas especiais

participam mais, na sala de aula, se tiverem trabalhos/fichas direcionadas para as suas necessidades e concretizaram-no, desenvolvendo as atividades partindo das vivências e/ou experiências dos alunos. Também existe uma correlação positiva moderada e significativa de $r = 0,581$ com $p = 0,000$, entre a perceção de que os alunos participam adequadamente nos trabalhos de grupo e a prática de organizar os grupos de trabalho, de forma a juntar os bons alunos com os menos dotados. Continuámos com uma correlação positiva moderada, significativa de $r = 0,508$ com $p = 0,000$, para a perceção de que o professor de educação especial vai para a sala de aula trabalhar a participação do aluno com necessidades educativas especiais e a prática de solicitar a sua colaboração. Verificámos uma correlação positiva forte e significativa de $r = 0,836$ com $p = 0,000$ entre a perceção de que os alunos sem necessidades educativas especiais ajudam os seus colegas com necessidades educativas especiais, a participarem nas atividades de sala de aula e para o concretizar, os professores implementaram a aprendizagem colaborativa. Também, verificámos uma correlação positiva forte e significativa de $r = 0,710$ com $p = 0,000$, entre a organização da sala de aula em grupos de trabalho e a implementação da aprendizagem cooperativa. Existe uma correlação positiva moderada, significativa de $r = 0,613$ com $p = 0,000$, entre a implementação da aprendizagem e para a concretizar, recorreram a trabalho de pares. Ocorreu, similarmente, uma correlação positiva moderada e significativa de $r = 0,533$ com $p = 0,000$, entre a perceção de que remover barreiras à participação dos alunos com necessidades educativas especiais são uma oportunidade para melhorar as vivências na sala de aula de todos os alunos e para concretizar promoveram o respeito mútuo entre os alunos. Por fim, considerámos uma correlação positiva fraca mas significativa de $r = 0,433$ com $p = 0,000$, quando para negociar com os alunos regras de sala de aula, os professores promoveram o respeito mútuo entre os alunos.

Em síntese, verificámos que existe uma correlação positiva predominantemente moderada e significativa, entre as perceções dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico sobre a participação dos alunos com necessidades educativas especiais e as perceções das suas práticas na sala de aula, indicando que os professores têm perceções favoráveis à participação dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades de sala de aula e que desenvolveram práticas inclusivas de modo a concretizarem a participação dos referidos alunos nas atividades de sala de aula.

5.2 Apresentação e análise do conteúdo das entrevistas

Para procedermos à apresentação e análise dos resultados obtidos nas entrevistas que realizámos, utilizámos a técnica de análise de conteúdo. Decidimos apresentar os resultados segundo a ordem constante do guião da entrevista.

5.2.1 Análise da participação dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula

Para que os alunos com necessidades educativas especiais tenham êxito e prossigam na sua escolaridade é essencial que os professores adotem estratégias que tenham em consideração as características individuais dos seus alunos para que estes participem na sala de aula, como refere Ainscow (1997). Neste sentido questionámos as entrevistadas sobre o conceito de participação de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula.

A professora A considerou que os alunos participam quando:

a atividade que é proposta à turma automaticamente será idealizada de modo a que, o próprio aluno com necessidades educativas especiais, participe dela de forma favorável (...) e satisfatória e que ao mesmo tempo os outros também aprendam (Professora A).

A professora B referiu que os alunos participam na sala de aula quando:

estão motivados, estão a aprender e estão a ter os mesmos comportamentos que os pares (Professora B)

Podemos verificar que as duas professoras consideraram os alunos com necessidades educativas especiais como parte integrante da turma, uma vez que consideraram que todos os alunos se encontram a aprender juntos, no seu grupo turma, segundo a noção de escola inclusiva constante da Declaração de Salamanca (1994), que menciona ser fundamental que todos os alunos aprendam juntos, independentemente das dificuldades e das diferenças que têm. Desta forma, as escolas e os seus professores devem identificar e satisfazer as diferentes necessidades dos seus alunos, adequando os vários estilos e ritmos de aprendizagem, garantindo um bom grau de educação a todos.

Com efeito, a escola é uma estrutura social constituída por pessoas diferentes, com capacidades, também, diferentes, segundo Vayer e Roncin (1993). A escola é o lugar privilegiado para a socialização dos alunos, considerando-se, por isso, um lugar de inclusão

que possibilita o desenvolvimento de competências académicas, quer aos alunos com necessidades educativas especiais, quer aos alunos sem necessidades educativas especiais.

Deste modo, a professora A considerou que os alunos com necessidades educativas especiais:

são alunos incluídos na turma (Professora A).

Da mesma forma, a professora B considerou que os alunos com necessidades educativas especiais ao:

participarem, estão a ser incluídos na turma, também, porque não são os únicos a participarem os outros também (Professora B).

Estas opiniões são reforçadas por Correia (2005) por considerar que a inclusão permite aos alunos com necessidades educativas especiais alcançarem, tanto competências académicas como de comunicação encontrando-se, assim, preparados para a vida na comunidade. Ainda, afirma o mesmo autor que, a inclusão permite aprendizagens similares num ambiente escolar onde reina um espírito de pertença e de participação.

Podemos considerar que o aluno que participa está incluído no seu grupo turma, e que, a presença de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular, traz benefícios aos próprios e ajuda reciprocamente os alunos sem necessidades educativas especiais a desenvolverem atitudes sociais de inclusão e de igualdade de oportunidades.

No Decreto-lei n.º.3/2008, de 7 de janeiro, afirma-se que “o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos”, a professora A reconheceu a necessidade de responder às dificuldades dos alunos com necessidades educativas especiais, aceitando desta forma os seus diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, quando afirma que:

o professor terá que ter em atenção a dificuldade deles e o ritmo deles no modo como lhes apresenta as situações (Professora A).

Também a professora B considerou que na realização de atividades:

os alunos com necessidades educativas especiais fazem-nas ao seu ritmo (Professora B).

Verificámos que as professoras mencionaram que a flexibilização do tempo e, como afirma Heacox (2006), o uso adequado do tempo, numa sala de aula, permite satisfazer as

necessidades de aprendizagem dos alunos. Esta medida de diferenciação permite aumentar o tempo de ensino e de execução de atividades aos alunos com necessidades educativas especiais e, ao mesmo tempo, permite aos outros alunos tempo para alcançarem e porem em prática novos conhecimentos.

Quando interrogadas sobre as práticas a que recorreram para concretizarem a participação dos seus alunos na sala de aula, deparámo-nos com duas perspetivas diferentes. Assim a professora A afirmou que:

eu não começo a aula a dar informação expositiva dos conteúdos para depois fazer exercícios de aplicação, eu começo a aula com um desafio qualquer com uma atividade que vai levar ao conteúdo que eu quero que eles aprendam, a seguir, é que sistematizam a informação e a seguir peço-lhes a eles que tornem a dizer o que aprenderam (Professora A).

Por seu turno, a professora B, recorre a:

temas que sei à partida que eles estão preparados, portanto, para eles não se sentirem desmotivados (...) utilizo os manuais para expor a matéria e por vezes o PowerPoint (Professora B).

Relativamente à operacionalização das atividades a realizar na sala de aula, também, a este nível, verificámos realidades distintas. A professora A afirmou:

escolher atividades em que qualquer aluno independentemente do seu nível de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem consiga participar (...) questiono sempre o aluno pelo nome (...) dou sempre tempo ao aluno para responder e a seguir se ele não consegue reformulo a questão indo por partes mais pequeninas, ou seja, tento que ele vá construindo a resposta, dando-lhe andaimes para ele chegar lá (...) fazem algum debate entre eles (...) os alunos com necessidades educativas especiais entram na mesma dinâmica, a única questão é mesmo o tempo, a questão de lhes dar, ou ser mais direta, mais objetiva (Professora A).

A professora B, por seu lado, prefere utilizar o manual e justificou que:

eles em casa estudam pelo manual, portanto, eu na aula utilizo expondo a matéria para eles verem como é que devem estudar em casa (...) faço relações entre conteúdos diferentes, mas que de alguma forma estão relacionados, eu peço-lhes para eles marcarem as páginas (...) adapto materiais, como fichas de trabalho (...) faço perguntas dirigidas (...) encontramos relações de matéria de conteúdos com situações vividas no quotidiano (...) utilizando estratégias de cooperação (Professora B).

Relativamente ao uso do manual em sala de aula, Silva (2011, p. 47) concorda que “as aulas expositivas, não estão arredadas do processo”. Tal como preconiza Perrenoud (2000),

esta professora fez uma abordagem diferenciada dos conteúdos a lecionar, ou seja, optou por fazer uma exposição da matéria à turma e depois dirigiu-se aos alunos com necessidades educativas especiais adaptando materiais, elaborando fichas de trabalho de modo a aumentar o desempenho escolar dos seus alunos.

Na preparação de atividades, ambas as professoras explicaram que se preocuparam em planificar atividades possíveis de serem realizadas por todos os alunos. O que nos pode levar a pensar que pretendiam, desta forma, estabelecer a possibilidade de o aluno com necessidades educativas especiais trabalhar incluído no grupo turma. Frisou a professora A que nunca promoveu:

uma atividade específica para os alunos com necessidades educativas especiais, para aprender um determinado conteúdo e para os outros colegas para aprenderem o mesmo conteúdo, outra atividade (...) fazem tudo o que os outros fazem (Professora A).

Para a professora B, os alunos:

quando estão a realizar atividades, fazem todos as mesmas (Professora B).

A este respeito, Silva (2011, p. 18) considera que “aqueles que têm dificuldades, independentemente da sua natureza, melhoram as suas competências se tiverem oportunidades de participar numa tarefa, ainda que essa participação se processe a um nível diferente”. Também, Heacox (2006) reconhece que, os alunos não necessitam de fazer todas as mesmas atividades e da mesma maneira. Portanto devem os professores realizar atividades que se adaptem aos seus alunos e às suas necessidades.

Sublinhámos aqui a opinião das duas professoras relativamente à participação dos alunos e às medidas que adotaram para fazer face à diversidade na sua sala de aula, designadamente a aprendizagem colaborativa, muitas vezes entendida como cooperativa.

eu trabalho muito com trabalho de grupo (...) a minha sala tem uma tipologia de trabalho de grupo (Professora A).

ponho-os a trabalhar com os pares, com aqueles com quem eles se dão melhor, para haver uma cooperação entre eles (Professora B).

Verificámos que estas duas professoras recorreram com frequência ao trabalho de pares entre alunos. Para Nielsen (1999), a aprendizagem cooperativa é uma estratégia de

ensino importante porque permite a interação em pequenos grupos onde todos os alunos cooperam para alcançarem os objetivos do grupo assim como o sucesso de todo o grupo.

Relativamente à organização de grupos de trabalho a professora B considerou que:

No trabalho de grupo, quando a divisão de tarefas é definida pelo professor, tem de se ter em atenção as dificuldades ou a problemática do aluno com necessidades educativas especiais. os colegas selecionarem um porta-voz. Aí eles têm de trabalhar por objetivos.

Esta opinião é corroborada por Silva (2011), quando refere, como condição imprescindível, que ao organizarem-se grupos de trabalho se tenha em consideração o facto de todos os alunos participarem na medida das suas capacidades. Mais adianta que, ao serem distribuídos os alunos por grupos, se respeite a heterogeneidade, assim como os seus interesses. A seleção do porta-voz é importante, bem como, a distribuição de tarefas efetuada pelo professor, no entanto, deve deixar espaço aos grupos para que estes se organizem nesse sentido. Desta forma, “os alunos aprendem competências académicas e sociais e a respeitar o trabalho de cada um, uns com os outros, porque o próprio grupo regula os comportamentos” (Silva, 2011, p. 41).

A professora B considerou que o desenvolvimento do seu trabalho depende da problemática dos seus alunos.

se é disléxico não lhe vou pedir para escrever, talvez a parte mais prática do trabalho lhe seja mais favorável (Professora B).

Quanto a trabalhar individualmente os conteúdos programáticos com os alunos com necessidades educativas especiais proporcionando, desta forma, um ensino personalizado, a professora A referiu:

posso ir ter com eles e explicar-lhes de outra forma estou atenta a ver se eles me estão a acompanhar ou a acompanhar a estratégia da aula (Professora A).

Verificámos que as duas professoras adotaram estratégias e pedagogias diferenciadas nas suas aulas, utilizando com mais frequência as adaptações de materiais e a flexibilização do tempo concedido aos alunos na realização das tarefas pedidas.

5.2.2 Análise do trabalho em equipa

As dinâmicas de trabalho privilegiadas neste agrupamento de escolas encontram-se quer ao nível do trabalho entre professores, quer ao nível do trabalho realizado com os pais.

Segundo afirma Correia (2005), a estratégia de trabalho de colaboração entre professores possibilita a partilha de estratégias de ensino e uma melhor supervisão dos processos dos alunos. Para este autor, o professor de ensino regular deve trabalhar em parceria com o professor de educação especial com o propósito de implementar abordagens diferenciadas de acordo com as necessidades dos seus alunos.

Verificámos que, neste agrupamento prevalece a existência de trabalho colaborativo entre professores, existindo sobretudo a partilha de informação. Como tal, não podemos deixar de assinalar que, estamos na presença de um trabalho em equipa muito diminuto, mas considerado pelas professoras como uma mais-valia.

é uma mais-valia (...) muitas vezes nos faz uma boa caracterização da problemática do aluno (...) também nos dá dicas de como agir, de como lhe responder, de como compreender a reação do aluno em sala de aula (Professora A).

Ainda, afirmou considerar este trabalho como colaborativo e justificou:

Mais colaborativo, sim mais colaborativo, o que nós queremos é o sucesso do aluno com necessidades educativas especiais, incluído na turma com sucesso (Professora A).

Também, a professora B, teve a mesma opinião no que respeita ao trabalho com o professor de educação especial:

colaboração, sim (...) vai resultar em lidar melhor ou utilizar estratégias mais adequadas para o aluno com necessidades educativas especiais (...) se houver uma parceria entre o professor da turma e o professor de educação especial, de certeza, que os resultados vão ser melhores (Professora B).

Quanto à hipótese da presença do professor de educação especial na sala de aula esta professora considerou que depende da situação e que o professor só deve ir à sala de aula se for:

feito um trabalho preparatório, para o professor ser incluído na turma (Professora B).

Referiu ainda que:

o professor pode ir à aula, até o pode ajudar em determinadas coisas em termos de pesquisa, ou em acompanhamento de trabalhos que eles estejam a fazer (Professora B).

Por seu lado, a professora A teve uma opinião diferente, referiu que:

Eu, particularmente, não sinto particular necessidade de ter uma colega de educação especial lá. Se ela estiver presente, ela acaba por estar [lá para a] turma (Professora A).

Segundo esta professora, a colega de educação especial quando está presente na turma, trabalha com o grupo turma, trabalha com quem a solicite. O que vai ao encontro do que afirma Sanches (2011), ao considerar o professor de educação especial como um recurso da turma, uma vez que trabalha com a turma e não apenas com o aluno com necessidades educativas especiais.

Pareceu-nos pertinente destacar a opinião da professora A quanto à função do professor na sensibilização dos alunos sem necessidades educativas especiais relativamente à presença de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula, no sentido de promover o auxílio que estes alunos necessitam. Segundo a professora, esta função é decisiva para o bom relacionamento entre os alunos.

Eu tenho de fazer a turma perceber, que aqueles alunos têm que ter aquele tratamento assim, porque são de educação especial (Professora A)

Verificámos que a relação estabelecida entre os pares é um aspeto que não pode ser negligenciado, porque o que os alunos pensam daqueles que são diferentes é decisivo para a inclusão ou não deste, no grupo turma, segundo Vayer e Roncin (1993). Esta opinião reforça o que afirma Correia (2005) quando defende ser o professor um elemento essencial para a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular cabendo-lhe a ele o papel de sensibilizar e preparar os seus alunos para lidar com a diversidade.

Relativamente ao trabalho com os pais as duas professoras entrevistadas têm pontos de vista diferentes. Assim, a professora A não considerou que os pais tivessem influência na aprendizagem e na participação dos alunos, o que contraria a opinião de Leitão (2010), pois para este autor, as relações entre a escola e a família influenciam, direta ou indiretamente, o comportamento, a aprendizagem e a participação dos alunos.

A professora B tem opinião contrária à da colega, uma vez que afirmou:

Os pais deviam participar muito mais na escola do que aquilo que participam. No sentido de saber como é que as coisas estão a evoluir, dar conhecimento ao professor daquilo que se passa mais em casa e ter conhecimento igualmente daquilo que se passa em sala de aula. Portanto os pais tendo colaborado mais com o professor da turma penso que, os resultados vão ser melhores (Professora B).

Em relação ao trabalho desenvolvido pelos professores em conjunto com os pais, Sanches (2001) considera que não são apenas os professores os responsáveis pelo sucesso da inclusão, também os pais devem envolver-se neste processo. E, considera ainda, que quando os pais se aperceberem que os objetivos dos professores se cruzam com os deles, os professores têm toda a confiança e colaboração por parte dos pais.

6. Discussão dos resultados

Feito o tratamento dos resultados, chegou o momento de estabelecer a relação entre as informações recolhidas através da pesquisa bibliográfica e das respostas conseguidas no questionário e nas entrevistas.

Para tal, focámo-nos nas perceções dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino regular, que têm sobre a participação dos alunos com necessidades educativas especiais e sobre as práticas que desenvolveram para conseguir a participação desses alunos na sala de aula. Esta escolha recaiu sobre os professores, uma vez que, são os principais recursos da escola e são eles que vão realizar a inclusão, em colaboração com outros agentes educativos (Ainscow, Porter, & Wang, 1997).

Os professores encontram-se, hoje em dia e cada vez mais, com alunos com necessidades educativas especiais, cujas necessidades terão inevitavelmente de atender. Constitui um desafio para os professores, uma vez que é da sua responsabilidade a escolha de práticas de aprendizagem bem-sucedidas para todos os alunos. Por este motivo, não podemos considerar a inclusão, um privilégio, ou uma vulgar estratégia. Mas antes, representa um direito e, principalmente, um exercício de cidadania que tem que ser concretizado diariamente, de forma a edificar uma escola para todos, onde todos os alunos tenham lugar, segundo a Declaração de Salamanca (1994).

O levantamento das perceções dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico relativamente à participação dos alunos com necessidades educativas especiais em sala de aula assim como o levantamento das práticas que dizem concretizar para essa participação, é essencial, para que a escola consiga caminhar no sentido da inclusão. Não é suficiente colocar os alunos com necessidades educativas especiais em salas de aulas do ensino regular, se depois, os professores que com eles trabalham, não comungam dos ideais inclusivos, desta forma, os alunos não conseguirão alcançar o sucesso. Segundo afirma Silva (2011, p. 17), a “educação inclusiva, é bastante mais do que a partilha de um espaço comum”. Assim, este estudo procurou analisar as perceções e as práticas dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico relativamente à concretização da participação dos alunos com necessidades educativas especiais em sala de aula. Procurámos também perceber se existia relação entre as perceções dos professores sobre a participação dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula e as práticas que dizem desenvolver para operacionalizar essa participação.

De acordo com os dados obtidos verificámos que os professores inquiridos revelaram que a participação dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula não depende da colaboração com o professor de educação especial revelando dificuldade em trabalhar de perto com ele e discordando da necessidade da sua presença em sala de aula. Verificámos que na prática costumam solicitar a sua colaboração. Através das entrevistas realizadas a duas professoras pudemos averiguar que consideraram a relação com o professor de educação especial como colaborativa, existindo sobretudo a partilha de informação, não conseguindo realizar um trabalho colaborativo efetivo, encontrando-se na situação referida por Meijer (2005) segundo a qual há uma tradição de isolamento dos professores, em que a partilha do espaço sala de aula com outro professor tem sido difícil. Quando o ideal é o protagonizado por Correia (2008), no sentido de que na escola inclusiva se fomenta o diálogo entre os professores do ensino regular e os professores de educação especial, donde surgirão melhores planificações educativas assim como melhores materiais pedagógicos para todos os alunos. Constatámos que a disponibilidade para a colaboração em plenitude com o professor de educação especial, neste agrupamento, se encontrava longe das prioridades dos seus professores.

Como anteriormente referimos, na escola encontrámos um público caracterizado pela diversidade, ou seja, um desafio à participação de todos os alunos. Esta realidade desafia-nos a criar respostas distintas para que todos os alunos atinjam os seus objetivos, sem esquecer, como afirma Roldão (1999), o facto de querermos que todos os alunos alcancem as aprendizagens desejadas, o que não deve implicar determinar níveis de chegada diferentes devido às condições de partida. Os professores inquiridos pensam que os alunos com necessidades educativas especiais quando integrados em trabalho de grupo participam adequadamente e que os seus colegas sem necessidades educativas especiais os ajudam. Na prática letiva estes professores implementam o trabalho de pares. A professora B referiu que tem a perceção que os seus colegas recorrem com frequência à aprendizagem cooperativa. Portanto, os professores inquiridos encontram-se de acordo com Tilstone (2003), para o qual, o trabalho cooperativo entre os pares estimula a partilha de ideias e promove o sucesso pessoal de todos os alunos, provocando o aumento da autoestima assim como a aceitação da diversidade. Também Kemp (1992) citado por Correia (2003a) afirma que o caminho para superar as dificuldades intrínsecas à escola inclusiva ocorre pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas ativas e cooperantes. Ora, o que nos parece é que os professores inquiridos não

sabem exatamente o que significa aprendizagem cooperativa, pois verifica-se colaboração, mas não cooperação.

Na constituição dos grupos, Silva (2011) refere ser indispensável ter em atenção as capacidades dos alunos e que se respeite a heterogeneidade. Por seu lado, Meijer (2005) defende que a organização flexível de grupos proporciona a interajuda entre os alunos. Desta forma, verificámos que os professores inquiridos acharam que a participação dos alunos com necessidades educativas especiais no grupo turma constitui uma mais-valia não prejudicando os restantes alunos. Ainda, segundo Meijer (2005), não existem estudos que mencionem, que os alunos mais dotados fiquem prejudicados quando fazem parte de um grupo onde estejam presentes alunos com necessidades educativas especiais. Assim, os professores disseram organizar a sala em grupos de trabalho e juntaram os bons alunos com os menos dotados, respeitando assim a heterogeneidade e dando hipótese aos alunos de estimularem a partilha de saberes, a cooperação e o respeito pela diversidade. Também as professoras entrevistadas revelaram organizar a sua sala de aula em grupos de trabalho, recorrer a trabalho a pares, respeitando as capacidades dos seus alunos, além da flexibilização do tempo na realização das atividades, o que lhes permite um apoio mais personalizado aos alunos. No entanto, disseram que os alunos com necessidades educativas especiais realizam as mesmas atividades. O que contraria o princípio das escolas inclusivas, uma vez que as escolas que se dizem inclusivas devem ser capazes de alicerçar caminhos educativos que conduzam ao sucesso de todos os alunos o que requer uma abordagem educativa diferenciadora. Para Resendes e Soares (2002), os alunos aprendem melhor se o professor tiver em consideração as características dos alunos, uma vez que cada um tem pontos fortes, interesses e estilos de aprendizagem diferentes. Assim, todos aprendem melhor quando o professor ensina considerando a diferença. A diferenciação pedagógica é fundamental pois trata-se de dar resposta a todos os alunos com capacidades diferentes. Segundo Heacox (2006), os alunos não realizam as mesmas atividades, do mesmo modo e ao mesmo ritmo. Assim, Correia (1999) considera serem grandes as responsabilidades confiadas aos professores do ensino regular, pois espera-se que empreguem estratégias e fomentem atividades específicas junto dos alunos com necessidades educativas especiais, mantendo um programa eficaz para o resto do grupo turma.

A resolução colaborativa de problemas é uma estratégia relevante em termos de problemas comportamentais, que passa por negociar regras de sala de aula claras e estabelecer limites, definidos com o acordo de todos os alunos, segundo Meijer (2006a). A totalidade dos professores inquiridos entendem que o remover barreiras à participação dos alunos com

necessidades educativas especiais, melhora as vivências de sala de aula, portanto, é fundamental sensibilizar o grupo turma para atitudes positivas em relação aos colegas com necessidades educativas especiais. Para o concretizarem negociam regras de sala de aula, promovendo o respeito mútuo entre todos os alunos. Nas entrevistas realizadas, apenas, a professora A, mencionou que, inicia o ano letivo a negociar regras de sala de aula, o que normalmente faz durante aproximadamente duas semanas a um mês dependendo das turmas. “A educação inclusiva depende, sobretudo, da ação dos professores nas salas de aula” afirma Meijer (2006b, p. 14). Também refere que trabalhar com a diversidade é um dos maiores desafios das escolas regulares e, que compete aos professores a gestão da diversidade, a gestão das necessidades dos alunos na sala de aula, assim como adaptar atividades para responder às necessidades de todos os alunos, ou seja, os que apresentam necessidades educativas especiais e os seus pares.

Observámos, por parte dos professores inquiridos, atitudes positivas, uma vez que, consideraram a turma como um todo e o aluno com necessidades educativas especiais como parte integrante da mesma, existindo a predisposição para entender a problemática do aluno, integrando-o no grupo turma, diversificando estratégias e recursos que melhor atendam às necessidades especiais do aluno. Desta forma, quer os professores inquiridos quer as duas professoras entrevistadas, concretizaram a participação dos alunos com necessidades educativas especiais utilizando, dinâmicas de sala de aula diversificadas. Para tal, ao planificarem tinham atenção ao ritmo de trabalho dos alunos, recorreram ao diálogo direto com a turma, ao questionarem os alunos fizeram-no com questões diretas e objetivas, sempre que necessário reformulavam a questão permitindo ao aluno a construção da resposta. Verificámos que privilegiaram o método da descoberta, assim como se preocuparam com a progressão dos seus alunos, implementando a avaliação formativa, o que lhes permitiu informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e das competências, possibilitando-lhes fazer uma revisão dos seus processos de trabalho para que os seus alunos e, em particular, os alunos com necessidades educativas especiais atingissem os seus objetivos, segundo a Portaria nº 29/2012.

Por último, investigámos, a que materiais recorreram. Neste ponto, as duas professoras entrevistadas diferiram na estratégia. Enquanto a professora A disse não expor matéria nem utilizar o manual escolar com frequência, a professora B preferiu utilizar o manual para a exposição dos conteúdos. No entanto, averiguámos, que ambas, assim como, os professores inquiridos desenvolveram os conteúdos e as atividades realizadas na sala de aula,

interligando-os com as vivências e/ou experiências dos alunos, demonstrando que valorizavam a construção do conhecimento por parte dos seus alunos e, existindo também um investimento pessoal na elaboração dos materiais didáticos, como por exemplo, fichas de trabalho e PowerPoint. Exploravam as potencialidades das novas tecnologias na sala de aula. Neste sentido, consideram os autores Rodrigues (2001) e Correia (2005), que as novas tecnologias podem ser um instrumento de grande utilidade, visto que, podem facilitar uma aprendizagem construtiva e novas formas de ensinar e aprender, para os alunos com e sem necessidades educativas especiais, favorecendo, desta forma, a participação, elemento fundamental de uma educação inclusiva.

Com os dados recolhidos neste estudo, podemos afirmar que existe uma relação entre as perceções e as práticas dos professores, que, segundo Malouf e Schiller (1995), existe uma influência recíproca entre perceções e práticas acerca da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. O que nos permitiu afirmar, que aquilo que os professores pensavam e sentiam sobre a participação dos seus alunos se repercutia naquilo que realizavam nas suas práticas de sala de aula. Logo, professores com atitudes positivas perante os alunos com ou sem necessidades educativas especiais terão práticas que propiciarão a participação dos seus alunos em sala de aula. Relativamente à resposta ao último item do questionário, que vinha no sentido de esclarecer como os professores classificavam a participação dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades de sala de aula, verificámos que a consideraram razoável. Deste modo, julgamos melhor, fazer uma leitura com particular cuidado, dado que, as informações recolhidas, através do questionário, nos induziriam a esperar uma resposta a este item, ainda, mais objetiva, visto que, as práticas, que os professores inquiridos disseram implementar em sala de aula, nos teriam sugerido o desenvolvimento de práticas inclusivas diferenciadas.

Conclusões

Ao terminar esta dissertação, pretendemos expressar uma síntese conclusiva sobre todo o processo de investigação, no entanto, não é nosso propósito proceder a generalizações dos resultados alcançados, visto que este estudo incidiu apenas sobre um agrupamento de escolas. Podemos afirmar, que a realização deste estudo consistiu num momento de construção e enriquecimento de saberes, na medida em que nos proporcionou a permuta de experiências, conceitos e pesquisa, sobre o tema em estudo. Princiámos o caminho com o importante enquadramento teórico onde aprendemos a valorizar os diferentes conceitos. De seguida, com o enquadramento empírico, explorámos um caminho com diferentes etapas com o propósito de responder às questões de partida: *Segundo os professores do 2.º e 3.º ciclos, como participam nas aulas os alunos com necessidades educativas especiais? Como atuam para desencadear essa participação?*

Pretendemos, com este estudo, contribuir um pouco para o conhecimento sobre a implementação da inclusão educativa nas escolas regulares, para tal, abordámos os professores do ensino regular, uma vez que são um dos principais recursos e agentes educativos. Portanto, interessou chegar a algumas conclusões sobre o que eles pensam acerca deste processo e o que fazem na prática para o executar, porque, o facto de haver legislação que fomenta a inclusão educativa, não significa que esteja a ser concretizada eficientemente.

Torna-se relevante abordar a forma como foi feita a recolha de dados. Relativamente ao questionário, este foi construído especificamente no âmbito deste estudo, tendo por base conceitos mencionados na literatura crítica. Recorreu-se a peritos para validar o questionário, realizou-se um pré-teste, com a intenção de avaliar a clareza, a exatidão, a relevância e a adequação dos itens do questionário, tendo então, surgido a versão final que foi utilizada com os professores do 2.º e 3.º ciclos do agrupamento de escolas do concelho de Loures. As entrevistas foram realizadas, tendo por base um guião para nos orientarmos, e revelaram-se adequadas, uma vez que desejávamos analisar o sentido que as entrevistadas davam aos acontecimentos com que se deparavam e às suas práticas, relativamente aos seus sistemas de valores, às interpretações e às leituras que fazem das suas experiências, possibilitando uma diversidade de informações.

Após a discussão dos resultados proporcionados pelas respostas dos professores inquiridos e entrevistados, fizemos uma breve síntese dos aspetos que considerámos pertinentes, no âmbito do nosso estudo.

Relativamente às perceções dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico sobre a participação dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula, verificámos que os professores indicaram ser fundamental que os alunos aprendessem juntos, promovendo o sentimento de cooperação, de pertença e a aceitação da diferença, reconhecendo a necessidade da adoção de estratégias diversificadas para que cada um conseguisse participar na medida das suas capacidades, o que passa pela planificação do processo de ensino-aprendizagem tendo em consideração as especificidades de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.

Segundo Sanches (2011), na perspetiva da Educação inclusiva, o aluno está incluído quando consegue desenvolver as suas aprendizagens com os outros. O aluno com necessidades educativas especiais só consegue desenvolver as suas aprendizagens quando consegue participar nas atividades de sala de aula, sendo este o grande desafio colocado aos professores, que só será superado com o trabalho de todos os protagonistas educativos. Assim, o desafio de incluir é um trabalho ininterrupto e cooperativo/colaborativo no sentido da partilha de experiências.

As opiniões relativamente às questões sobre o ensino cooperativo/colaborativo indicaram-nos a existência de diferentes perceções sobre o papel e/ou o trabalho dos professores de educação especial, o que nos levantou a dúvida sobre a existência de condições para o trabalho cooperativo/colaborativo neste agrupamento. Contudo, verificámos a prevalência da existência de trabalho colaborativo entre os professores, sobretudo na partilha de informação. Assinalamos que, estamos na presença de um trabalho em equipa exíguo, mas considerado pelas professoras entrevistadas, como uma mais-valia. Podemos levantar algumas questões: serão os professores do ensino regular que não querem ver o seu espaço e o seu papel sujeito à presença de outro professor ou serão os professores de educação especial que não querem partilhar com os seus colegas? No entanto, também Sanches (2011, p. 225) refere que “trabalhar em equipa não é uma tradição dos professores nas escolas portuguesas”.

No que se refere às perceções dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico sobre as práticas que desenvolvem para concretizarem a participação dos alunos com necessidades educativas especiais as questões colocadas interrogam diretamente as práticas dos professores.

A imagem proporcionada pelos resultados às questões colocadas aos professores sobre o seu próprio trabalho pode levar-nos a afirmar que os mesmos apontam para o desenvolvimento de práticas curriculares diferenciadas e inclusivas por parte dos professores. Verificámos que os professores:

- na planificação tinham em atenção os ritmos de trabalho dos seus alunos;
- organizavam grupos de trabalho de forma a ajudar os alunos com mais dificuldades;
- utilizavam a avaliação formativa para que os alunos com necessidades educativas especiais atingissem os seus objetivos;
- desenvolviam os conteúdos/atividades recorrendo às vivências e/ou experiências dos alunos;
- recorriam ao uso de novas tecnologias com frequência;
- promoviam o respeito mútuo, negociando regras claras de sala de aula;
- solicitavam o professor de educação especial;
- utilizavam, por vezes, materiais escolares diferentes do manual oficial.

Contudo, estes resultados devem ser vistos com algum distanciamento, uma vez que provêm da leitura que os próprios inquiridos fizeram das suas práticas e além disso pode ter tido alguma influência o facto de o investigador pertencer ao mesmo agrupamento de escolas e ter uma presença relativamente marcante na vida do mesmo, o que vai ao encontro de Bogdan e Biklen (1999), quando afirmam que o comportamento humano é influenciado pelo contexto em que decorre a investigação, sobretudo, quando o investigador pertence a esse contexto. É de salientar que os questionários eram anónimos e nenhum dos inquiridos foi identificado.

Por fim, fazemos referência ao último item do questionário ‘Como classifica a participação dos alunos com NEE nas atividades de sala de aula?’, ao que os professores responderam com um ‘razoável’, o que nos surpreendeu, visto que, anteriormente os professores disseram desenvolverem práticas facilitadoras da participação dos alunos nas atividades de sala de aula e, que os alunos com necessidades educativas especiais participavam nas atividades de sala de aula, como os outros. Perante estes resultados verificámos alguma incongruência entre a resposta de ‘razoável’ a este item e as respostas aos itens anteriores.

As professoras entrevistadas, quando questionadas sobre a participação dos alunos com necessidades educativas especiais, também, dizem que os alunos participam de forma favorável, estando motivados e a aprender com os pares. Portanto ambas consideram que os alunos com necessidades educativas especiais participam nas atividades da turma.

Desta forma, questionamo-nos sobre quais as estratégias ou as atividades que usam para desencadear a participação de todos com todos?

Relembrando que a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais não passa apenas por acolhê-los e aceitá-los nas nossas salas de aula, mas que a participação destes nas atividades é essencial, concluímos ser necessário um esforço de todo o agrupamento, principalmente das escolas onde decorreu a investigação, no sentido de congregar todas as energias para conseguirem atender estes alunos, no meio menos redutor possível, com as estratégias adequadas tendo em consideração as suas capacidades, sem esquecer de atender às necessidades das suas famílias. Parece-nos que este agrupamento terá de promover a cooperação/colaboração entre todos os seus professores e entre os alunos, bem como intensificar a colaboração com as famílias. Não é suficiente que cada professor implicado no processo educativo realize as suas funções isoladamente. É necessário que todos os professores, se envolvam em conjunto, no atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais para conseguirem reduzir as suas dificuldades e potenciar as suas capacidades.

Evidentemente que avaliar opiniões é um processo que levanta sempre grandes dúvidas, mas ousamos concluir que, realmente, a preocupação sobre a participação destes alunos está presente nas perceções dos professores inquiridos, apesar da existência de algumas dificuldades para a sua concretização.

Limites do estudo

Este estudo tem limitações, todavia apresenta também potencialidades. Quando iniciámos este estudo, tínhamos a ambição de pesquisar dois megas agrupamentos no concelho de Loures mas, a sua população era excessiva para a viabilidade da investigação. Por isso, o alcance do presente estudo teve de ser reformulado e, por conveniência, optámos por uma amostra constituída apenas por um dos agrupamentos deste concelho, que reunisse um número suficiente de professores que pudesse constituir a nossa amostra. Os resultados obtidos baseiam-se unicamente nos questionários e em duas entrevistas, não existindo outro tipo de informação que os possa comprovar. Lutámos também com uma certa falta de tempo, tempo, que este estudo requeria e nem sempre nos foi possível dedicar-lhe devido a fatores de natureza pessoal e profissional. No entanto, este estudo deu a conhecer as perceções de uma amostra de professores do 2.º e 3.º ciclos de um agrupamento de escolas do concelho de Loures, possibilitando-nos também ponderar e futuramente atuar.

Linhas futuras de investigação

Concretizados os objetivos a que nos propusemos nesta investigação, recolhidos os resultados e feita a reflexão sobre eles, temos a consciência de que existem outros aspetos a ter em conta.

No nosso entender, achamos pertinente investigar neste agrupamento de escolas, por exemplo, qual a disponibilidade dos seus profissionais para trabalharem em conjunto desenvolvendo um trabalho de cooperação; qual a perceção dos professores do ensino regular sobre o papel do professor de educação especial; qual a perceção dos professores de educação especial sobre o seu trabalho. São sugestões, aqui deixadas por nós, que poderão ser exploradas em investigações futuras.

Referências bibliográficas

- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula. Um guia para a formação de professores*. Instituto de Inovação e Educação: Edições UNESCO.
- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? Em O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland, & D. Barreiros, *Tornar a educação inclusiva* (pp. 11-23). Brasília: UNESCO.
- Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto Inovação Educação.
- Albarello, L., Dignaffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações, Lda.
- Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologias da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal.
- Arends, R. L. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Bairrão, J. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais. Subsídios para o sistema de educação*. Obtido em novembro de 19 de 2012, de Edição do Conselho Nacional de Educação. Ministério da educação: www.cnedu.pt
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A social cognitive theory*. Obtido em 16 de Agosto de 2013, de <http://www.wetherhaven.com/Documents/socialcognitivetheorydraft2.pdf>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Obtido em 16 de Agosto de 2013, de www.wetherhaven.com/Document
- Bauer, L. (2003). *Princípios-chave para a Educação Especial. Recomendações para Responsáveis Políticos*. Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.
- Bell, J. (1997). Como realizar um projecto de investigação: um guia para pesquisa em ciências sociais e da educação (pp. 19-29). Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1999). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção ciências da educação. Porto: Porto Editora.
- Bryman, A., & Cramer, D. (1990). *Análise de dados em ciências sociais: introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta.

- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem. 2ª edição*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, R. E. (2004). A exclusão como processo social. Em R. E. Carvalho, *Educação inclusiva com os pingos nos is* (pp. 46-63). Porto Alegre: Mediação.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences. 2ª ed.* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Comissão, E. (2011). *"Livro Branco" sobre a educação e a formação ao longo da vida*. Bruxelas: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Obtido em 8 de dezembro de 2012, de <https://docs.google.com>
- Correia. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Coleção Educação*. Porto: Porto Editora.
- Correia. (2001). Educação inclusiva ou educação. Em D. Rodrigues, *Educação e diferença - valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 123 - 142). Porto: Porto Editora.
- Correia. (2003a). *Educação especial e inclusão. Coleção Educação Especial*. Porto: Porto Editora.
- Correia. (2003b). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Correia. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores. Coleção necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Correia. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso. Coleção Impacto Educacional Secretaria Regional de Educação e Cultura*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. S. (2007). *Educação regular, educação especial. Uma história de separação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, V. (2003). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. Em A. S. Silva., & P. J. (orgs), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 165-195). Porto: Edições Afrontamento.
- Fullan. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gardner, H. (1983). Em H. Gardner, *Frames of mind: the theory of multiple intelligences* (pp. ch1,2 &12). New York: Basic Books.

- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editores.
- Guerra, I. C. (2008). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentido e formas de uso*. Cascais: Príncípa Editora, Lda.
- Guilherme, M. (2009). Multiculturalismo e educação: carta aos professores brasileiros, segundo inspiração de Paulo Freire. Em J. V. Ortenila Sopelsa, *Currículo, Diversidade e Políticas Públicas* (pp. 45-50). Editora Unesco.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula. Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Houaiss, V. (2001). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa (Tomo I-VI)*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Jesus, S. N., & Martins, M. H. (2000). *Escola inclusiva e apoios educativos*. Porto: Edições Asa.
- Jiménez. (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Leitão, F. A. (2010). *Valores educativos cooperação e inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- Lima, M. P. (2000). *Inquérito sociológico. Problemas de metodologia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Malouf, D. B., & Schiller, E. P. (1995). *Practice and research in special education. Exceptional children*. 61, 414-424.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística: com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Marques, R. (2000). *Dicionário breve da pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Meijer. (2003). *Educação inclusiva e práticas de sala de aula*. Bruxelas: European agency for development in special needs education.
- Meijer. (2009). *Princípios-chave para a promoção da qualidade na educação inclusiva. Recomendações para decisores políticos*. Bruxelas: Agência Europeia para o desenvolvimento da educação especial.
- Meijer, C. S. (2006b). *Educação especial na europa. Volume 2. Respostas educativas pós 1.º ciclo do ensino básico. Publicação Temática*. Bruxelas: European agency for development in special needs education.
- Meijer, J. W. (2005). *Educação inclusiva e práticas de sala de aula nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico*. Bruxelas: European agency for development in special needs education.

- Meijer, J. W. (2006a). *Estratégias e Práticas em Salas de Aula Inclusivas*. Bruxelas: Education and Culture Lifelong Learning Programme COMENIUS. Obtido em 5 de Setembro de 2013, de http://www.irisproject.eu/teachersweb/PT/docs/TT_Estrategias_e_Praticas_WD_PT.pdf
- Moreira, J. M. (2004). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Nações Unidas (2006). Obtido em 15 de dezembro de 2012, de Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: <http://www.inr.pt/content/1/830/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-publicacao-oficial>
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula. Um guia para professores. Coleção Educação Especial*. Porto: Porto Editora.
- Normas sobre igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência (1993). Obtido em 21 de novembro de 2012, de <http://www.inr.pt/uploads/doc/Edicoes/cadernos/caderno003>
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e sua formação. Temas de Educação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2000). Práticas pedagógicas mudam e de que maneira? *Revista Impressão Pedagógica*, n.º.23, 14-15.
- Plataforma Ciudadana per a una Escola Inclusiva (2006). Horitzó: Escola Inclusiva. Barcelona. Obtido em 20 de Outubro de 2013, de <http://sid.usal.es/libros/discapacidad/6563/8-4-1/plataforma-ciudadana-para-una-escuela-inclusiva.aspx>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais, 4º ed.* Lisboa: Gradiva.
- Reid, J., Forrestal, P., & Cook, J. (1989). *Small group learning in the classroom*. Portsmouth: NH: Heinemann.
- Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, R. (2001). *Práticas pedagógicas em contexto de inclusão escolar de crianças do espectro do autismo - estudo exploratório. Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional*. Lisboa: I.S.P.A.

- Roldão, M. C. (1998). Que é ser professor hoje? - a profissionalidade dosente revisitada. *Revista da ESES*, 9, 79-87 Nova Série.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação-Departamento da Educação Básica.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Sanches, I. (2011). *Em busca de indicadores de educação inclusiva. A "voz" dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Sanches, I., & Teodoro. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-68.
- Sanchez, P. A. (2005). A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Inclusão - Revista de Educação Especial*, 1, 7-17.
- Silva, M. O. (2009). Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.
- Silva, M. O. (2011). *Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Sprinthall, N. &. (1993). *Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Tilstone, C. L. (2003). *Promover a educação inclusiva. Coleção Horizontes Pedagógicos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tuckman, B. w. (2005). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Caloustre Gulbenkian.
- Unesco (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos*. Jomtien. Obtido em 21 de novembro de 2012, de <http://unesdoc.unesco.org/images>
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção: necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vayer, P., & Roncin, C. (1993). *Integração da criança deficiente na classe. Coleção Horizontes Pedagógicos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Verbo (1998). *Enciclopédia Verbo Luso-Brasileira de Cultura. (ed. século XXI, Vol. 3)*. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo.

Weber, H. (2009). *Desenvolvimento de um conjunto de indicadores para a educação inclusiva na Europa*. Europa, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Winzer, M. A. (1993). *The history of special education-from isolation to integration*. Obtido em 24 de novembro de 2012, de <http://books.google.pt>

Textos Legislativos

Lei

Constituição da República Portuguesa, de 2 de abril de 1976

Lei n.º 66/79, de 4 de outubro de 1979

Lei 46/86, de 14 de outubro de 1986 - Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)

Lei 9/89, de 2 de maio de 1989

Lei 159/99, de 14 de setembro de 1999

Decreto-Lei

Decreto-Lei n.º 45/73, de 12 de fevereiro de 1973

Decreto-Lei n.º 147/77, de 2 de maio de 1977

Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de maio de 1978

Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de dezembro de 1979

Decreto-Lei n.º 35/88, de 4 de fevereiro de 1988

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto de 1989

Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro de 1990

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto – regime educativo especial para os alunos com necessidades educativas especiais.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro – reorganização curricular do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro – reorganização curricular do ensino básico.

Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro de 2007

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro – promover a igualdade de oportunidades.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril de 2008

Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto – alargamento da idade de cumprimento da escolaridade obrigatória.

Despachos

Despacho n.º 59/79, de 8 de agosto de 1979

Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88, de 17 de agosto de 1988

Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 julho de 1997

Despacho n.º15 847/2007, de 23 de julho – informação sobre assuntos relevantes para a formulação ou monitorização de políticas.

Portaria

Portaria n.º 29/2012, de 6 de março de 2012

Sites consultados

<https://docs.google.com>

<http://unesdoc.unesco.org>

<http://www.inr.pt>

http://www.cm-loures.pt/doc/educacao/2011/Lei159_99.pdf

www.cnedu.pt

<http://aesiazoiia.ccems.pt>

<http://www.eb23-bobadela.edu.pt>

<https://sites.google.com/a/aesjt.pt/agrupamento-de-escolas-de-s-joao-da-talha/escolas>

Apêndices e Anexos

Apêndices

Apêndice 1 - Autorização formal para a aplicação de questionário em meio escolar

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação
Lisboa

Exma. Sra. Diretora
Agrupamento de Escolas
de [REDACTED]

Data: 12/06/2013

Assunto: Autorização para a realização de um questionário aos professores do 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico da Escola [REDACTED]

No âmbito da dissertação do Curso de Mestrado de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor venho solicitar a vossa Ex.ª autorização para aplicação de questionários aos professores do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico com a finalidade de perceber as relações entre perceções dos professores do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico face à participação dos alunos com necessidades educativas especiais e as perceções das práticas que desenvolvem para concretizar essa participação nas atividades de sala de aula.

Na aplicação destes questionários é garantido o anonimato de todos os intervenientes.

Desde já agradeço toda a atenção e colaboração dispensada para a realização desta dissertação.

A professora
Ana Paula Rodrigues

Deferido
Diretora


Apêndice 2 - Questionário a aplicar em meio escolar

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Questionário

O seguinte questionário insere-se no âmbito da realização da dissertação de mestrado, cujo tema – a participação de alunos com necessidades educativas especiais nas atividades de sala de aula: perceção dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico – pretende estudar as relações entre perceções dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico face à participação dos alunos com necessidades educativas especiais e as perceções das práticas que desenvolvem para concretizar essa participação nas atividades de sala de aula.

Para o preenchimento deste questionário solicitamos-lhe que responda objetivamente às questões colocadas e respeite o formato de preenchimento apresentado.

Fica garantida a confidencialidade dos dados recolhidos assim como o anonimato, uma vez que se destinam única e exclusivamente a esta dissertação de mestrado.

Agradeço a sua participação no preenchimento deste questionário assim como a brevidade na sua devolução.

Para qualquer esclarecimento, agradeço que me contacte pelo telemóvel n.º 963120015 ou através do endereço eletrónico anapaulaalves3@sapo.pt

A professora,
Ana Paula Rodrigues

I – Dados pessoais e profissionais

1. Sexo: Feminino Masculino

2. Idade: Menos de 30; De 30 a 45; Mais de 45

3. Situação profissional: Quadro de Nomeação Definitiva

Quadro de Zona Pedagógica

Contratado/a

4. Habilitação académica: Bacharelato Licenciatura

Mestrado Doutoramento

Outras. Quais? _____

5. Formação Especializada: Não Sim Qual? _____

6. Tempo de serviço: 1 – 10 anos 11 – 20 anos Mais de 21 anos

7. Ciclo que leciona: 2º ciclo 3º ciclo

8. Tem alunos com necessidades educativas especiais? Não

Sim. Quantos? _____

II – Perceção dos professores do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico sobre a participação dos alunos com NEE na sala de aula.

(assinale com X uma alternativa em cada linha)

	<u>Discordo completamente</u>	<u>Discordo</u>	<u>Concordo</u>	<u>Concordo plenamente</u>
9. Os alunos com NEE fazem, efetivamente, parte integrante da turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. A planificação é para todos os alunos não esquecendo os alunos com NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. O responsável pela participação do aluno com NEE é o professor de Educação especial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Os alunos com NEE participam em todas as atividades desenvolvidas na sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. A participação dos alunos com NEE numa turma do ensino regular é uma mais-valia para o processo ensino aprendizagem de todos os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Os alunos com NEE participam mais, na sala de aula, se tiverem trabalhos/fichas direcionadas para as suas necessidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Os alunos com NEE participam melhor se estiverem com os seus pares com idêntica problemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. O tempo e a atenção que os alunos com NEE carecem para participarem nas aulas prejudicam o desenvolvimento dos outros alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Os alunos com NEE participam melhor na sala de aula regular porque se sentem desafiados pelos colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(assinale com X uma alternativa em cada linha)

18. Os alunos com NEE participam adequadamente nos trabalhos de grupo.	<u>Discordo completamente</u>	<u>Discordo</u>	<u>Concordo</u>	<u>Concordo plenamente</u>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. O professor de educação especial vai para a sala de aula para trabalhar a participação do aluno com NEE.	<u>Discordo completamente</u>	<u>Discordo</u>	<u>Concordo</u>	<u>Concordo plenamente</u>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. A participação da família dos alunos com NEE na escola facilita a participação dos alunos nas atividades de sala de aula	<u>Discordo completamente</u>	<u>Discordo</u>	<u>Concordo</u>	<u>Concordo plenamente</u>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. As estratégias que os professores usam nas aulas são decisivas na participação dos alunos com NEE nas atividades de sala de aula.	<u>Discordo completamente</u>	<u>Discordo</u>	<u>Concordo</u>	<u>Concordo plenamente</u>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. O cumprimento dos programas é um obstáculo para o desenvolvimento de atividades que incentivem a participação dos alunos com NEE.	<u>Discordo completamente</u>	<u>Discordo</u>	<u>Concordo</u>	<u>Concordo plenamente</u>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. A escola tem as condições e recursos essenciais para facilitar a participação dos alunos com NEE.	<u>Discordo completamente</u>	<u>Discordo</u>	<u>Concordo</u>	<u>Concordo plenamente</u>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Os alunos sem NEE ajudam os seus colegas com NEE, a participarem nas atividades de sala de aula.	<u>Discordo completamente</u>	<u>Discordo</u>	<u>Concordo</u>	<u>Concordo plenamente</u>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Os alunos com NEE necessitam da presença do professor de educação especial na sala de aula, para participarem.	<u>Discordo completamente</u>	<u>Discordo</u>	<u>Concordo</u>	<u>Concordo plenamente</u>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. A diversificação de estratégias e de recursos ajuda os alunos com NEE a participarem nas atividades de sala de aula.	<u>Discordo completamente</u>	<u>Discordo</u>	<u>Concordo</u>	<u>Concordo plenamente</u>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(assinale com X uma alternativa em cada linha)

	<u>Discordo completamente</u>	<u>Discordo</u>	<u>Concordo</u>	<u>Concordo plenamente</u>
27. O remover barreiras à participação dos alunos com NEE são uma oportunidade para melhorar as vivências de sala de aula de todos os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. O projeto curricular de turma define estratégias em relação à atuação dos professores, relativamente à participação na sala de aula dos alunos com NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Os alunos com NEE participam, se o professor quiser e se arranjar maneira de eles participarem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. A presença do professor de educação especial na classe é imprescindível para a participação dos alunos com NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Os alunos com dificuldades de aprendizagem são um obstáculo à participação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. A forma como os professores programam as atividades da sala de aula relaciona-se com a participação esperada dos alunos com NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

III - Perceção dos professores do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico sobre as práticas que desenvolvem para concretizar a participação dos alunos com NEE na sala de aula.

Quando tenho alunos com NEE, na turma...

(assinale com X uma alternativa em cada linha)

	<u>Sempre</u>	<u>Muitas vezes</u>	<u>Algumas vezes</u>	<u>Nunca</u>
33. Reflito mais sobre os critérios de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Planifico para toda a turma, não esquecendo os alunos com NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Simplifico competências para todos os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quando tenho alunos com NEE, na turma...

(assinale com X uma alternativa em cada linha)

	<u>Sempre</u>	<u>Muitas vezes</u>	<u>Algumas vezes</u>	<u>Nunca</u>
36. Planifico atendendo aos ritmos de trabalho dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Defino atividades específicas para os alunos com NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Reforço o recurso a materiais didáticos diversificados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Repito mais vezes os exercícios práticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Uso mais as novas tecnologias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Diminuo o número de atividades por aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Utilizo materiais de aprendizagem produzidos especificamente para os alunos considerados com NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Coloco os alunos com NEE junto à secretária do professor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Apoio, individualmente, os alunos com NEE para que aumentem a sua participação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Organizo a sala em grupos de trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Implemento a aprendizagem cooperativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quando tenho alunos com NEE, na turma...

(assinale com X uma alternativa em cada linha)

	<u>Sempre</u>	<u>Muitas vezes</u>	<u>Algumas vezes</u>	<u>Nunca</u>
47. Utilizo a vertente formativa, na avaliação, para que os alunos com NEE atinjam os objetivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Recorro a trabalho de pares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Organizo os grupos de trabalho, de forma a juntar os bons alunos com os menos dotados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Parto das vivências e/ou experiências dos alunos para desenvolver os conteúdos/as atividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Negoceio com os alunos regras de sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Promovo o respeito mútuo entre os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Solicito a colaboração do professor de educação especial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Encorajo os alunos com mais capacidade ou conhecimento a ajudarem os menos dotados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Permito que os alunos escolham atividades a desenvolver na sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Utilizo linguagem falada e escrita acessível a todos os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

57. Como classifica a participação dos alunos com NEE nas atividades de sala de aula?

- Muito baixa
- Baixa
- Razoável
- Muito boa

Obrigada pela sua colaboração

Apêndice 3 - Mediana (Me), moda (Mo), assimetria (sk) e achatamento (ku) para os 9 a 32 itens do questionário referentes à perceção dos professores face à participação dos alunos com NEE em sala de aula

Mediana (Me), moda (Mo), assimetria (sk) e achatamento (ku) para os 9 a 32 itens do questionário referentes à perceção dos professores face à participação dos alunos com NEE em sala de aula. N=108, SeSk=0,233; SeKu=0,461

	Mediana (Me)	Moda (Mo)	Assimetria (Sk)	Achatamento (Ku)
Item 9	3,00	3	0,717	-1,514
Item 10	3,00	3	-,807	-,139
Item 11	2,00	2	0,213	-,593
Item 12	3,00	2	0,220	-1,681
Item 13	3,00	3	0,145	-1,097
Item 14	4,00	4	-,818	-,764
Item 15	2,00	2	0,090	-0,925
Item 16	2,00	2	-0,181	-1,144
Item 17	2,00	2	-0,049	-0,238
Item 18	3,00	3	-,015	0,048
Item 19	3,00	3	-,690	-1,165
Item 20	3,00	2	0,507	-,728
Item 21	3,00	3	-,213	-,593
Item 22	2,00	2	0,227	-1,986
Item 23	3,00	3	-,300	-,412
Item 24	3,00	3	0,000	1,630
Item 25	2,00	2	-1,566	0,460
Item 26	3,00	3	0,717	-1,514
Item 27	3,00	3	0,717	-1,514
Item 28	3,00	3	-1,256	0,236
Item 29	3,00	3	-,038	-,385
Item 30	2,00	2	2,510	4,380
Item 31	2,00	2	0,189	-,624
Item 32	3,00	3	-1,840	2,019

Apêndice 4 - Mediana (Me), moda (Mo), assimetria (sk) e achatamento (ku) para os 33 a 56 itens do questionário referentes à percepção dos professores do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico sobre as práticas que desenvolvem para concretizar a participação dos alunos com NEE na sala de aula.

Mediana (Me), moda (Mo), assimetria (sk) e achatamento (ku) para os 33 a 56 itens do questionário referentes à percepção dos professores do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico sobre as práticas que desenvolvem para concretizar a participação dos alunos com NEE na sala de aula. N=108, SeSk=0,233; SeKu=0,461.

	Mediana (Me)	Moda (Mo)	Assimetria (Sk)	Achatamento (Ku)
Item 33	2,00	1	0,000	-1,514
Item 34	1,00	1	0,459	-1,677
Item 35	3,00	3	-1,242	1,630
Item 36	2,00	1	0,507	-,728
Item 37	3,00	3	-1,045	-,486
Item 38	2,00	2	0,122	-,687
Item 39	2,00	2	-,420	1,407
Item 40	2,00	2	0,227	-1,986
Item 41	3,00	3	-,180	0,188
Item 42	2,00	2	0,717	-1,514
Item 43	3,00	3	-,303	-,982
Item 44	2,00	1	0,419	-1,273
Item 45	3,00	3	-1,566	0,460
Item 46	2,00	2	-,037	-,621
Item 47	2,00	2	0,008	0,146
Item 48	2,00	2	-,213	-,593
Item 49	2,00	2	-,141	-,673
Item 50	2,00	2	0,552	-,117
Item 51	2,00	2	0,181	-1,144
Item 52	1,00	1	2,510	4,380
Item 53	2,00	2	-,259	-,645
Item 54	2,00	2	-,227	-1,986
Item 55	3,00	3	0,072	0,200
Item 56	1,00	1	0,629	-1,635

Apêndice 5 - Tabelas de frequência dos itens 9 a 32 do questionário

9-Os alunos com NEE fazem, efetivamente, parte integrante da turma

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concordo	72	66,7	66,7	66,7
Valid Concordo plenamente	36	33,3	33,3	100,0
Total	108	100,0	100,0	

10-A planificação é para todos os alunos não esquecendo os alunos com NEE.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo completamente	14	13,0	13,0	13,0
Valid Discordo	9	8,3	8,3	21,3
Valid Concordo	49	45,4	45,4	66,7
Valid Concordo plenamente	36	33,3	33,3	100,0
Total	108	100,0	100,0	

11-O responsável pela participação do aluno com NEE é o professor de Educação especial.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo completamente	36	33,3	33,3	33,3
Valid Discordo	60	55,6	55,6	88,9
Valid Concordo	12	11,1	11,1	100,0
Total	108	100,0	100,0	

12-Os alunos com NEE participam em todas as atividades desenvolvidas na sala de aula.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo	49	45,4	45,4	45,4
Valid Concordo	23	21,3	21,3	66,7
Valid Concordo plenamente	36	33,3	33,3	100,0
Total	108	100,0	100,0	

13-A participação dos alunos com NEE numa turma do ensino regular é uma mais-valia para o processo ensino aprendizagem de todos os alunos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	34	31,5	31,5
	Concordo	50	46,3	77,8
	Concordo plenamente	24	22,2	100,0
	Total	108	100,0	

14-Os alunos com NEE participam mais, na sala de aula, se tiverem trabalhos/fichas direcionadas para as suas necessidades.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	23	21,3	21,3
	Concordo	24	22,2	43,5
	Concordo plenamente	61	56,5	100,0
	Total	108	100,0	

15-Os alunos com NEE participam melhor se estiverem com os seus pares com idêntica problemática.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo completamente	22	20,4	20,4
	Discordo	40	37,0	57,4
	Concordo	36	33,3	90,7
	Concordo plenamente	10	9,3	100,0
	Total	108	100,0	

16-O tempo e a atenção que os alunos com NEE carecem para participarem nas aulas prejudicam o desenvolvimento dos outros alunos.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo completamente	22	20,4	20,4
	Discordo	46	42,6	63,0
	Concordo	40	37,0	100,0
	Total	108	100,0	

17-Os alunos com NEE participam melhor na sala de aula regular porque se sentem desafiados pelos colegas.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo completamente	12	11,1	11,1
	Discordo	67	62,0	73,1
	Concordo	29	26,9	100,0
	Total	108	100,0	100,0

18-Os alunos com NEE participam adequadamente nos trabalhos de grupo

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	24	22,2	22,2
	Concordo	72	66,7	88,9
	Concordo plenamente	12	11,1	100,0
	Total	108	100,0	100,0

19-O professor de educação especial vai para a sala de aula para trabalhar a participação do aluno com NEE.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo completamente	24	22,2	22,2
	Discordo	24	22,2	44,4
	Concordo	60	55,6	100,0
	Total	108	100,0	100,0

20-A participação da família dos alunos com NEE na escola facilita a participação dos alunos nas atividades de sala de aula

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	46	42,6	42,6
	Concordo	52	48,1	90,7
	Concordo plenamente	10	9,3	100,0
	Total	108	100,0	100,0

21-As estratégias que os professores usam nas aulas são decisivas na participação dos alunos com NEE nas atividades de sala de aula.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	12	11,1	11,1
	Concordo	60	55,6	66,7
	Concordo plenamente	36	33,3	100,0
	Total	108	100,0	100,0

22-O cumprimento dos programas é um obstáculo para o desenvolvimento de atividades que incentivem a participação dos alunos com NEE.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	60	55,6	55,6
	Concordo	48	44,4	100,0
	Total	108	100,0	100,0

23-A escola tem as condições e recursos essenciais para facilitar a participação dos alunos com NEE.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo completamente	10	9,3	9,3
	Discordo	32	29,6	38,9
	Concordo	52	48,1	87,0
	Concordo plenamente	14	13,0	100,0
	Total	108	100,0	100,0

24-Os alunos sem NEE ajudam os seus colegas com NEE, a participarem nas atividades de sala de aula.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	12	11,1	11,1
	Concordo	84	77,8	88,9
	Concordo plenamente	12	11,1	100,0
	Total	108	100,0	100,0

25-Os alunos com NEE necessitam da presença do professor de educação especial na sala de aula, para participarem.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo completamente	21	19,4	19,4	19,4
Valid Discordo	87	80,6	80,6	100,0
Total	108	100,0	100,0	

26-A diversificação de estratégias e de recursos ajuda os alunos com NEE a participarem nas atividades de sala de aula.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	71	65,7	65,7	66,7
Valid Concordo plenamente	37	34,3	34,3	100,0
Total	108	100,0	100,0	

27-O remover barreiras à participação dos alunos com NEE são uma oportunidade para melhorar as vivências de sala de aula de todos os alunos.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	72	66,7	66,7	66,7
Valid Concordo plenamente	36	33,3	33,3	100,0
Total	108	100,0	100,0	

28-O projeto curricular de turma define estratégias em relação à atuação dos professores, relativamente à participação na sala de aula dos alunos com NEE.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo completamente	12	11,1	11,1	11,1
Valid Discordo	24	22,2	22,2	33,3
Concordo	72	66,7	66,7	100,0
Total	108	100,0	100,0	

29-Os alunos com NEE participam, se o professor quiser e se arranjar maneira de eles participarem.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	18	16,7	16,7
	Concordo	66	61,1	77,8
	Concordo plenamente	24	22,2	100,0
	Total	108	100,0	100,0

30-A presença do professor de educação especial na classe é imprescindível para a participação dos alunos com NEE.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	96	88,9	88,9
	Concordo plenamente	12	11,1	100,0
	Total	108	100,0	100,0

31-Os alunos com dificuldades de aprendizagem são um obstáculo à participação.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo completamente	32	29,6	29,6
	Discordo	60	55,6	85,2
	Concordo	16	14,8	100,0
	Total	108	100,0	100,0

32-A forma como os professores programam as atividades da sala de aula relaciona-se com a participação esperada dos alunos com NEE.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo completamente	9	8,3	8,3
	Discordo	15	13,9	22,2
	Concordo	84	77,8	100,0
	Total	108	100,0	100,0

Apêndice 6 - Tabelas de frequência dos itens 33 a 57 do questionário

33-Reflito mais sobre os critérios de avaliação.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sempre	36	33,3	33,3	33,3
Muitas vezes	38	35,2	35,2	68,5
Algumas vezes	34	31,5	31,5	100,0
Total	108	100,0	100,0	

34-Planifico para toda a turma, não esquecendo os alunos com NEE.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sempre	60	55,6	55,6	55,6
Muitas vezes	12	11,1	11,1	66,7
Algumas vezes	36	33,3	33,3	100,0
Total	108	100,0	100,0	

35-Simplifico competências para todos os alunos.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sempre	12	11,1	11,1	11,1
Algumas vezes	72	66,7	66,7	77,8
Nunca	24	22,2	22,2	100,0
Total	108	100,0	100,0	

36-Planifico atendendo aos ritmos de trabalho dos alunos.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sempre	48	44,4	44,4	44,4
Muitas vezes	49	45,4	45,4	89,8
Algumas vezes	11	10,2	10,2	100,0
Total	108	100,0	100,0	

37-Defino atividades específicas para os alunos com NEE.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sempre	18	16,7	16,7	16,7
Muitas vezes	31	28,7	28,7	45,4
Algumas vezes	59	54,6	54,6	100,0
Total	108	100,0	100,0	

38-Reforço o recurso a materiais didáticos diversificados.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sempre	30	27,8	27,8	27,8
Muitas vezes	62	57,4	57,4	85,2
Algumas vezes	16	14,8	14,8	100,0
Total	108	100,0	100,0	

39-Repito mais vezes os exercícios práticos.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sempre	18	16,7	16,7	16,7
Muitas vezes	85	78,7	78,7	95,4
Algumas vezes	5	4,6	4,6	100,0
Total	108	100,0	100,0	

40-Uso mais as novas tecnologias.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Muitas vezes	60	55,6	55,6	55,6
Algumas vezes	48	44,4	44,4	100,0
Total	108	100,0	100,0	

41-Diminuo o número de atividades por aula.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Muitas vezes	26	24,1	24,1	24,1
Algumas vezes	75	69,4	69,4	93,5
Nunca	7	6,5	6,5	100,0
Total	108	100,0	100,0	

42-Utilizo materiais de aprendizagem produzidos especificamente para os alunos considerados com NEE.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Muitas vezes	72	66,7	66,7	66,7
Algumas vezes	36	33,3	33,3	100,0
Total	108	100,0	100,0	

43-Coloco os alunos com NEE junto à secretária do professor.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sempre	19	17,6	17,6	17,6
Muitas vezes	23	21,3	21,3	38,9
Valid Algumas vezes	42	38,9	38,9	77,8
Nunca	24	22,2	22,2	100,0
Total	108	100,0	100,0	

44-Apoio, individualmente, os alunos com NEE para que aumentem a sua participação.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sempre	50	46,3	46,3	46,3
Muitas vezes	37	34,3	34,3	80,6
Valid Algumas vezes	21	19,4	19,4	100,0
Total	108	100,0	100,0	

45-Organizo a sala em grupos de trabalho.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sempre	21	19,4	19,4	19,4
Valid Algumas vezes	87	80,6	80,6	100,0
Total	108	100,0	100,0	

46-Implemento a aprendizagem cooperativa.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sempre	12	11,1	11,1	11,1
Muitas vezes	72	66,7	66,7	77,8
Valid Algumas vezes	24	22,2	22,2	100,0
Total	108	100,0	100,0	

47-Utilizo a vertente formativa, na avaliação, para que os alunos com NEE atinjam os objetivos.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sempre	15	13,9	13,9	13,9
Muitas vezes	73	67,6	67,6	81,5
Valid Algumas vezes	20	18,5	18,5	100,0
Total	108	100,0	100,0	

48-Recorro a trabalho de pares.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sempre	12	11,1	11,1	11,1
Muitas vezes	60	55,6	55,6	66,7
Algumas vezes	36	33,3	33,3	100,0
Total	108	100,0	100,0	

49-Organizo os grupos de trabalho, de forma a juntar os bons alunos com os menos dotados.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sempre	17	15,7	15,7	15,7
Muitas vezes	60	55,6	55,6	71,3
Algumas vezes	31	28,7	28,7	100,0
Total	108	100,0	100,0	

50-Parto das vivências e/ou experiências dos alunos para desenvolver os conteúdos/as atividades.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sempre	12	11,1	11,1	11,1
Muitas vezes	60	55,6	55,6	66,7
Algumas vezes	24	22,2	22,2	88,9
Nunca	12	11,1	11,1	100,0
Total	108	100,0	100,0	

51-Negoceio com os alunos regras de sala de aula.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sempre	37	34,3	34,3	34,3
Muitas vezes	50	46,3	46,3	80,6
Algumas vezes	21	19,4	19,4	100,0
Total	108	100,0	100,0	

52-Promovo o respeito mútuo entre os alunos.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sempre	96	88,9	88,9	88,9
Algumas vezes	12	11,1	11,1	100,0
Total	108	100,0	100,0	

53-Solicito a colaboração do professor de educação especial.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sempre	12	11,1	11,1	11,1
Muitas vezes	58	53,7	53,7	64,8
Algumas vezes	38	35,2	35,2	100,0
Total	108	100,0	100,0	

54-Encorajo os alunos com mais capacidade ou conhecimento a ajudarem os menos dotados.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sempre	48	44,4	44,4	44,4
Muitas vezes	60	55,6	55,6	100,0
Total	108	100,0	100,0	

55-Permito que os alunos escolham atividades a desenvolver na sala de aula.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Muitas vezes	10	9,3	9,3	9,3
Algumas vezes	74	68,5	68,5	77,8
Nunca	24	22,2	22,2	100,0
Total	108	100,0	100,0	

56-Utilizo linguagem falada e escrita acessível a todos os alunos.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sempre	70	64,8	64,8	64,8
Muitas vezes	38	35,2	35,2	100,0
Total	108	100,0	100,0	

57-Como classifica a participação dos alunos com NEE nas atividades de sala de aula?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Baixa	20	18,5	18,5	18,5
Razoável	74	68,5	68,5	87,0
Muito boa	14	13,0	13,0	100,0
Total	108	100,0	100,0	

Apêndice 7 - Média (M), desvio padrão (DP), mínimo e máximo para os itens 9 a 32 do questionário referentes à percepção dos professores face à participação dos alunos com NEE em sala de aula.

Média (M), desvio padrão (DP), mínimo e máximo para os itens 9 a 32 do questionário referentes à percepção dos professores face à participação dos alunos com NEE em sala de aula. N=108, SeSk=0,233; SeKu=0,461

	Média (M)	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Item 9	3,33	0,474	3	4
Item 10	3,00	0,947	1	4
Item 11	1,78	0,631	1	3
Item 12	2,89	0,879	2	4
Item 13	2,91	0,730	2	4
Item 14	3,34	0,833	1	4
Item 15	2,33	0,947	1	4
Item 16	2,11	0,740	1	3
Item 17	2,15	0,593	1	3
Item 18	2,89	0,569	2	4
Item 19	2,33	0,820	1	3
Item 20	2,67	0,670	2	4
Item 21	3,22	0,631	2	4
Item 22	2,44	0,499	2	3
Item 23	2,59	0,832	1	4
Item 24	3,00	0,474	2	4
Item 25	1,81	0,398	1	2
Item 26	3,33	0,474	3	4
Item 27	3,33	0,474	3	4
Item 28	2,56	0,688	1	3
Item 29	3,06	0,688	1	3
Item 30	2,22	0,631	2	4
Item 31	1,81	0,643	1	3
Item 32	2,69	0,636	1	3

Apêndice 8 - Média (M), desvio padrão (DP), mínimo e máximo para os 33 a 56 itens do questionário referentes à percepção dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico sobre as práticas que desenvolvem para concretizar a participação dos alunos com NEE na sala de aula.

Média (M), desvio padrão (DP), mínimo e máximo para os 33 a 56 itens do questionário referentes à percepção dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico sobre as práticas que desenvolvem para concretizar a participação dos alunos com NEE na sala de aula. N=108, SeSk=0,233; SeKu=0,461.

	Media (M)	Desvio	Mínimo	Máximo
Item 33	2,00	0,82	1	3
Item 34	1,78	0,92	1	3
Item 35	3,00	0,82	1	4
Item 36	1,67	0,67	1	3
Item 37	2,47	0,76	1	3
Item 38	1,89	0,66	1	3
Item 39	1,89	0,46	1	3
Item 40	2,44	0,49	2	3
Item 41	2,82	0,52	2	4
Item 42	2,33	0,47	2	3
Item 43	2,66	1,01	1	4
Item 44	1,78	0,78	1	3
Item 45	2,61	0,79	1	3
Item 46	2,04	0,65	1	3
Item 47	2,05	0,57	1	3
Item 48	2,22	0,63	1	3
Item 49	2,13	0,65	1	3
Item 50	2,33	0,82	1	4
Item 51	1,89	0,74	1	3
Item 52	1,22	0,63	1	3
Item 53	2,24	0,63	1	3
Item 54	1,56	0,49	1	2
Item 55	3,13	0,54	2	4
Item 56	1,35	0,48	1	2

Apêndice 9 - Variância total dos itens 9 a 32

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,703	15,428	15,428	3,054	12,724	12,724
2	1,987	8,280	23,708	1,696	7,066	19,790
3	1,928	8,033	31,740	1,628	6,784	26,573
4	1,741	7,256	38,996	1,612	6,716	33,290
5	1,464	6,098	45,094	1,603	6,678	39,967
6	1,313	5,470	50,565	1,516	6,317	46,284
7	1,136	4,733	55,297	1,505	6,271	52,555
8	1,111	4,627	59,925	1,408	5,869	58,424
9	1,008	4,202	64,126	1,369	5,702	64,126
10	,962	4,010	68,137			
11	,936	3,902	72,039			
12	,935	3,895	75,933			
13	,767	3,194	79,128			
14	,730	3,044	82,171			
15	,665	2,770	84,942			
16	,562	2,341	87,282			
17	,493	2,056	89,338			
18	,464	1,934	91,271			
19	,442	1,841	93,113			
20	,403	1,678	94,791			
21	,374	1,557	96,348			
22	,360	1,500	97,849			
23	,282	1,175	99,023			
24	,234	,977	100,00			
			0			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Apêndice 10 - Variância total dos itens 9 a 32 análise forçada a 5 fatores

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,690	26,900	26,900	2,690	26,900	26,900	2,244	22,437	22,437
2	1,331	13,309	40,209	1,331	13,309	40,209	1,285	12,846	35,283
3	1,189	11,886	52,095	1,189	11,886	52,095	1,229	12,293	47,576
4	1,092	10,915	63,010	1,092	10,915	63,010	1,205	12,051	59,627
5	,855	8,549	71,559	,855	8,549	71,559	1,193	11,931	71,559
6	,787	7,868	79,427						
7	,666	6,659	86,086						
8	,551	5,507	91,593						
9	,515	5,150	96,743						
10	,326	3,257	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Apêndice 11 - Variância total dos itens 33 a 56

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,330	13,876	13,876	3,138	13,076	13,076
2	2,102	8,758	22,634	1,985	8,272	21,348
3	2,077	8,653	31,287	1,954	8,142	29,490
4	1,755	7,312	38,599	1,754	7,310	36,800
5	1,493	6,223	44,822	1,447	6,031	42,831
6	1,368	5,699	50,521	1,403	5,845	48,676
7	1,230	5,123	55,644	1,344	5,602	54,278
8	1,183	4,928	60,571	1,296	5,401	59,679
9	1,070	4,456	65,028	1,284	5,349	65,028
10	,958	3,993	69,020			
11	,906	3,774	72,794			
12	,861	3,587	76,381			
13	,790	3,291	79,672			
14	,709	2,955	82,627			
15	,646	2,692	85,319			
16	,590	2,458	87,777			
17	,577	2,404	90,181			
18	,510	2,125	92,306			
19	,459	1,913	94,219			
20	,396	1,651	95,870			
21	,335	1,394	97,264			
22	,280	1,169	98,433			
23	,254	1,057	99,490			
24	,122	,510	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Apêndice 12 - Variância total dos itens 33 a 56 análise forçada a 5 fatores

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative	Total	% of Variance	Cumulative	Total	% of Variance	Cumulative
1	3,053	30,530	30,530	3,053	30,530	30,530	3,038	30,376	30,376
2	1,847	18,467	48,997	1,847	18,467	48,997	1,576	15,765	46,141
3	1,227	12,265	61,262	1,227	12,265	61,262	1,196	11,960	58,101
4	,936	9,361	70,623	,936	9,361	70,623	1,117	11,168	69,269
5	,870	8,704	79,327	,870	8,704	79,327	1,006	10,057	79,327
6	,696	6,964	86,291						
7	,483	4,833	91,124						
8	,393	3,928	95,052						
9	,341	3,411	98,463						
10	,154	1,537	100,000						

Método de extração: análise do componente principal.

Apêndice 13 - Alfa de Cronbach dos itens 9 a 32 (12 itens)

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
0,644	12

Apêndice 14 - Alfa de Cronbach dos itens 33 a 56 (12 itens)

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
0,625	12

Apêndice 15 - Coeficiente de correlação de Person

	10	11	12	13	14	16	18	19	20	24	25	27	36	39	40	45	46	47	48	49	50	51	52	53	
10	Correlação de Pearson	1	.312	.393	.059	.249	.187	.052	-.120	-.147	-.167	-.149	-.021	.505	-.193	-.119	.000	.045	-.052	-.125	.075	-.012	-.227	-.125	.077
	Sig. (2 extremidades)		.001	.000	.545	.009	.053	.593	.215	.128	.085	.124	.831	.000	.045	.222	1.000	.642	.594	.197	.440	.902	.018	.197	.427
	N	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108
11	Correlação de Pearson	.312	1	.275	.343	.253	.213	.009	-.180	.221	-.063	.050	.219	.177	.043	-.128	.050	.065	.003	-.063	.003	.108	-.153	.031	.180
	Sig. (2 extremidades)	.001		.004	.000	.008	.027	.929	.062	.022	.520	.610	.023	.067	.660	.185	.610	.502	.976	.520	.979	.265	.113	.748	.062
	N	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108
12	Correlação de Pearson	.393	.275	1	.422	.359	.306	-.137	-.272	.254	-.135	-.062	.067	.064	.015	-.227	-.116	-.025	-.102	-.073	-.007	.078	-.134	-.090	.015
	Sig. (2 extremidades)	.000	.004		.000	.000	.001	.157	.004	.008	.165	.521	.489	.514	.874	.018	.232	.795	.296	.453	.941	.424	.167	.355	.879
	N	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108
13	Correlação de Pearson	.059	.343	.422	1	.268	.382	.020	-.322	.357	-.027	.002	.036	.166	.080	-.271	-.095	-.051	.010	-.137	.025	.099	-.157	.045	-.012
	Sig. (2 extremidades)	.545	.000	.000		.005	.000	.837	.001	.000	.781	.985	.711	.087	.409	.005	.329	.597	.915	.156	.795	.309	.104	.644	.903
	N	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108
14	Correlação de Pearson	.249	.253	.359	.268	1	.256	-.022	-.292	.190	.142	.146	.016	.056	.198	-.032	-.023	-.058	-.053	-.182	-.048	.526	-.180	.032	-.069
	Sig. (2 extremidades)	.009	.008	.000	.005		.008	.822	.002	.049	.142	.130	.871	.566	.040	.739	.815	.553	.583	.060	.624	.000	.062	.746	.481
	N	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108
16	Correlação de Pearson	.187	.213	.306	.382	.256	1	.118	-.262	.226	.133	-.180	.000	.226	.037	-.135	-.021	-.047	-.057	-.013	-.011	.046	-.148	.027	.022
	Sig. (2 extremidades)	.053	.027	.001	.000	.008		.223	.006	.019	.169	.062	1.000	.019	.707	.164	.828	.628	.561	.891	.913	.635	.127	.794	.822
	N	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108
18	Correlação de Pearson	.052	.009	-.137	.020	.022	.118	1	.060	-.025	.243	.193	-.035	.000	.381	.110	-.096	-.039	-.070	-.087	.581	-.020	.015	.017	-.054
	Sig. (2 extremidades)	.593	.929	.157	.837	.822	.223		.537	.801	.011	.046	.102	1.000	.000	.259	.321	.688	.469	.372	.000	.837	.879	.859	.577
	N	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108
19	Correlação de Pearson	-.120	-.180	.272	-.322	-.292	-.262	.060	1	.408	-.096	.000	.120	-.102	-.124	.000	-.086	-.041	-.073	.108	-.046	.222	.108	.344	.508
	Sig. (2 extremidades)	.215	.062	.004	.001	.002	.006	.537		.000	.322	1.000	.215	.293	.202	1.000	.376	.676	.451	.265	.635	.021	.267	.136	.000
	N	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108
20	Correlação de Pearson	.147	.221	.254	.357	.190	.226	-.025	-.408	1	0.000	-.140	.118	.167	.030	.056	-.105	.050	-.106	-.110	.057	.170	-.113	-.044	.102
	Sig. (2 extremidades)	.128	.022	.008	.000	.049	.019	.801	.000		1.000	.147	.224	.085	.755	.566	.278	.609	.275	.255	.560	.078	.244	.650	.294
	N	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108
24	Correlação de Pearson	-.167	-.063	-.135	-.027	.142	.133	.243	-.096	0.000	1	0.000	-.208	.147	-.129	.040	0.000	.836	.238	-.094	-.150	0.000	0.000	0.000	-.031
	Sig. (2 extremidades)	.085	.520	.165	.781	.142	.169	.011	.322	1.000		1.000	.030	.128	.185	.685	1.000	.000	.153	.335	.121	1.000	1.000	1.000	.751
	N	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108
25	Correlação de Pearson	.149	.050	-.062	.002	.146	-.180	.193	.000	-.140	0.000	1	0.000	.289	.016	-.064	-.008	.123	-.124	-.046	-.029	.021	.025	-.108	-.108
	Sig. (2 extremidades)	.124	.610	.521	.985	.130	.062	.046	1.000	.147	1.000		1.000	1.000	.002	.872	.510	.935	.206	.201	.639	.768	.828	.799	.265
	N	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108
27	Correlação de Pearson	-.021	.219	.067	.036	.016	.000	-.035	.120	.118	-.208	.000	1	-.029	-.171	.040	.099	.050	-.023	.000	.010	.048	.153	.533	-.082
	Sig. (2 extremidades)	.831	.023	.489	.711	.871	1.000	.722	.215	.224	.030	1.000		.762	.076	.685	.307	.606	.813	1.000	.918	.621	.584	.000	.397
	N	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108
36	Correlação de Pearson	.505	-.177	.064	.166	.056	.226	.000	-.102	.167	.147	.000	-.029	1	.030	.196	-.175	.206	.041	.265	-.113	.051	.038	.044	.015
	Sig. (2 extremidades)	.000	.067	.514	.087	.566	.019	1.000	.293	.085	.128	1.000	.762		.755	.042	.069	.032	.675	.006	.243	.600	.699	.650	.881
	N	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108
39	Correlação de Pearson	.193	.043	.015	.080	.198	.037	.381	-.124	.030	-.129	.289	-.171	.030	1	.014	.034	.045	-.087	-.011	.079	.099	.155	.150	-.035
	Sig. (2 extremidades)	.045	.660	.874	.409	.040	.707	.000	.202	.755	.185	.002	.676	.755		.889	.726	.645	.370	.912	.416	.308	.108	.121	.717
	N	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108
40	Correlação de Pearson	-.119	-.128	-.227	-.271	-.032	-.135	.110	.000	.056	.040	.016	.040	.196	.014	1	.016	.006	.091	.010	.022	.114	.185	.158	.013
	Sig. (2 extremidades)	.222	.185	.018	.005	.739	.164	.259	1.000	.566	.685	.872	.685	.042	.889		.872	.948	.348	.919	.820	.240	.055	.102	.894
	N	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108
45	Correlação de Pearson	.000	.050	-.116	-.095	-.023	-.021	-.096	-.086	-.105	0.000	-.064	.099	-.175	.034	.016	1	.710	-.125	.583	.570	.000	-.042	-.124	.186
	Sig. (2 extremidades)	1.000	.610	.232	.329	.815	.828	.321	.376	.278	1.000	.510	.307	.069	.726	.872		.000	.198	.000	.000	1.000	.664	.201	.054
	N	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108	108
46	Correlação de Pearson	.045	.065	-.025	-.051	-.058	-.047	-.039	-.041	.050	.836	-.008	.050	-.206	.045	.006	.710	1	-.205	.613	.436	-.075	.069	-.111	.157
	Sig. (2 extremidades)	.642	.502	.795	.597	.553	.628	.688	.676	.609	.000	.935	.606	.032	.645	.948	.000		.033						

Apêndice 16 - Guião da entrevista

Tema: A participação de alunos com necessidades educativas especiais nas atividades de sala de aula.			
Entrevistadas: Uma professora do 2.º ciclo e uma professora do 3.º ciclo do ensino regular.			
Objetivo geral: Recolher informação para esclarecer dúvidas relativamente a algumas respostas dadas pelos inquiridos.			
Blocos	Objetivos específicos	Tópicos	Propostas de questões
A Legitimação da entrevista e motivação das entrevistadas.	Fazer com que a entrevista se torne oportuna e pertinente. Promover o envolvimento das entrevistadas.	Apresentação; Confidencialidade das informações; Autorização para gravar em áudio as informações; Agradecimentos.	
B Perfil das entrevistadas.	Recolher informação para caracterizar profissionalmente as entrevistadas.	Situação profissional; Habilitações académicas; Tempo de serviço; Experiência com alunos com necessidades educativas especiais.	Fala-me de ti, em termos, profissionais, não esquecendo a situação profissional, as habilitações académicas e o tempo de serviço. Tens experiência com alunos com necessidades educativas especiais? Fala-me um pouco dessa situação.
C Participação dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula.	Caraterizar a perceção das professoras sobre a participação de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula.	Conceito de participação de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula.	Diz-me lá, nas questões do questionário que abordavam a participação dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula, a maioria das colegas, respondeu muito favoravelmente a estas questões. Como é que tu achas que as colegas interpretaram esta questão da participação destes alunos na sala de aula?
D Práticas docentes conducentes à participação dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula.	Caraterizar as práticas desenvolvidas para concretizar a participação de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula.	Formas de participação de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula.	Como é que tu fazes para que os alunos com necessidades educativas especiais participem? Embora, não estejas nas salas das colegas como é que achas que elas fazem para conseguirem a participação dos alunos com necessidades educativas especiais nas suas aulas? Em que te baseias para preparar as tuas aulas?
E Trabalho em equipa	Caraterizar a integração do professor do ensino regular em equipa de trabalho.	Colaboração com o professor de educação especial; Colaboração com os pais.	Explica-me, em que medida, o professor de educação especial é ou não uma mais-valia para o professor titular da turma? E para a participação dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula? E, relativamente aos pais?

Apêndice 17 – Protocolo da entrevista com a professora A

Ano letivo: 2013/2014

Data: 14/03/2014

Duração: 30 min 11 seg.

Objetivos da entrevista:

- Recolher informação para caracterizar profissionalmente a entrevistada;
- Caracterizar a perceção das professoras sobre a participação de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula;
- Caracterizar as práticas desenvolvidas para concretizar a participação de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula;
- Caracterizar a integração do professor do ensino regular em equipa de trabalho.

Entrevistada: PA

Entrevistadora: E

(Integral)

E – Bom dia. Antes de mais, quero agradecer-te a disponibilidade para a realização da entrevista, assim como toda a colaboração que vais dar a todo este processo. Fica também aqui garantida a confidencialidade das informações que vais prestar. E, quero solicitar-te a autorização para efetuar a gravação desta entrevista.

PA - Sabes que gosto muito de poder ajudar. É claro que podes gravar, o que te vai dar muito jeito para a transcrição.

E – Para iniciarmos fala-me de ti, em termos, profissionais, não esquecendo a situação profissional, as habilitações académicas e o tempo de serviço.

PA – Pertencço ao quadro efetivo desta escola, já cá estou há muitos anos. Tenho o Curso de Ensino de Geologia e dou aulas há 26 anos. Tenho o Mestrado em Didática das Ciências e acabei de defender a minha tese de Doutoramento sobre as TIC na Educação.

E -Tens experiência com alunos com necessidades educativas especiais? Fala-me um pouco dessa situação.

PA- Eu posso, pensar em dois tipos de experiências que tenho tido ao longo dos anos. A primeira é quando numa turma do ensino regular existem, não é, na turma alunos do ensino especial em que eu sou apenas professora da disciplina e portanto tenho que ensinar os conteúdos dessa disciplina, nesse caso há um acompanhamento por parte das colegas de educação especial e, isto já há alguns anos, portanto, a escola sempre teve alguém de educação especial que fazia esse acompanhamento que ia à reunião do conselho de turma e nos dava as informações gerais das necessidades do aluno as características e, consoante, os casos ou consoante, o colega que ia ao conselho de turma podia dar-nos mais ou menos informações sobre regras ou técnicas a usar com determinadas características de determinados alunos, por exemplo, havia colegas que diziam, ‘este aluno é um aluno muito inseguro, devem agir desta forma’, ou ‘este aluno é um aluno hiperativo têm de lhe dar informações diretas e estar-lhe sempre a dar trabalho’, mesmo que a turma esteja a fazer outra coisa, aquele aluno tem de estar ocupado de outra forma. A segunda situação é quando eu sou diretora de turma, nas turmas que têm alunos de educação especial, aí eu levo o trabalho um bocadinho mais longe, porque além do trabalho

XXXIII

que faço em sala de aula, tento independentemente da ligação com a professora de educação especial, conhecer melhor os pais, falar com os pais e acompanhar o aluno ao nível das outras disciplinas, portanto, não é meter-me no trabalho dos colegas, mas é tentar perceber se ele nas outras disciplinas têm dificuldades, se precisam de ajuda e se eu posso ajudar de alguma forma nessa ligação. Pronto, o que eu faço por norma, quando conheço a necessidade do aluno, ou seja, aquelas necessidades que nos são ditas, no início, pronto, o aluno tem um problema de dislexia, por exemplo, de dislexia visual, uma dislexia gráfica de fala, uma dislexia de escrita, eu, por norma procuro bibliografia teórica e procuro exercícios que possam ajudar, pronto isso é a minha prática.

E - Diz-me lá, nas questões do questionário que abordavam a participação dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula, a maioria das colegas, respondeu muito favoravelmente a estas questões. Como é que tu achas que as colegas interpretaram esta questão da participação destes alunos na sala de aula?

PA - Perante essa questão do que é que eu acho dos colegas acharam sobre a participação dos alunos, eu só poderei responder a isso se analisar pergunta a pergunta os resultados, não é? Para tentar perceber, porque é que disseram que concordam e tentar, conhecendo a escola e conhecendo a realidade do meio desta escola, ah..., fazer uma análise com base no contexto e com base na resposta, pronto. Portanto para fazer isso tem de ser questão a questão, ou então em grupo de questões que estejam relacionadas entre si. De um modo geral, não posso, porque a participação dos alunos com necessidades educativas especiais numa sala de aula pode ser vista sob várias perspetiva, não é? Posso ver em termos de uma atividade que é proposta à turma toda e todos fazem de igual modo e posso ver a participação deles enquanto aluno individual, ou a responder a uma pergunta que o professor faz e posso interpretar, ver, analisar como é que o professor estabelece o questionamento a esse aluno em particular, no modo como lhe faz a questão. Posso ainda ver como é que ele interage com os colegas num grupo de trabalho e posso ainda ver como é que ele participa numa atividade de debate, mas isso não é assim tão simples.

E - E, então na tua opinião o que entendes por participação dos alunos com necessidades educativas especiais em sala de aula?

PA - Dos alunos, vamos contextualizar duas situações, a maior parte dos alunos têm alínea a),b) e d) e alguns de alínea e). Não pensando nos alunos de alínea e) pois tem currículo específico. Não pensando nos alunos de currículo específico, pensando nos alunos que tem currículo igual aos colegas e, portanto, na sala de aula têm que aprender os mesmos conteúdos, o professor terá que ter em atenção a dificuldade deles e portanto o ritmo deles no modo como lhes apresenta as situações. Eu creio que, quer os colegas quer eu própria, o que nós fazemos é nunca criar atrito ao aluno nem nunca expô-lo. Portanto a atividade que é proposta à turma automaticamente será idealizada de modo que, o próprio aluno com necessidades educativas especiais, participe dela de forma favorável, não é, e satisfatória e que ao mesmo tempo os outros também aprendam, não é, portanto não aja, eu nunca fiz, e deduzo que a maior parte dos colegas o não faça, uma atividade específica para os alunos com necessidades educativas especiais, para aprender um determinado conteúdo e para os outros colegas para aprenderem o mesmo conteúdo, outra atividade, nunca fiz isso. O que eu faço é integrar, escolher atividades em que qualquer aluno independentemente do seu nível de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem consiga participar, e pronto, deduzo que toda a gente faça isto, pelo que eu conheço da escola. O caso dos alunos da alínea e), é um bocadinho especial, porque o currículo é diferente, há assuntos que eles não têm que abordar e pode estar mais tempo, agora, ah..., eu trabalho muito com trabalho de grupo, eu pessoalmente, e a minha sala tem uma tipologia de trabalho de grupo, está sempre em trabalho de grupo nunca está com uma tipologia de

cadeira individual ou carteiras umas atrás das outras, o que significa que os alunos com necessidades educativas especiais, quando entram nesta sala, eles, automaticamente estão inseridos com mais alunos que não têm necessidades educativas especiais e portanto participam de igual modo. Em termos de questionamento oral, que é uma das estratégias que mais utilizo para ensinar, quer para consolidar conhecimentos, eu questiono sempre o aluno pelo nome seja ele de educação especial ou não e dou sempre tempo ao aluno para responder e a seguir se ele não consegue reformulo a questão indo por partes mais pequeninas, ou seja, tento que ele vá construindo a resposta, dando-lhe andaimes para ele chegar lá, isto, eu faço aos alunos com necessidades educativas especiais como faço aos outros. Pronto, se me disseres que os alunos com necessidades educativas especiais precisam de mais tempo, sim, eu peço esse tempo e os colegas esperam, não há dedos levantados na minha sala de aula, eu não me interessa saber quem sabe eu consigo pelas carinhas deles perceber se eles estão a acompanhar ou não e, também, se estiverem distraídos, também, faço questão de os chamar para a aula e então eles são agarrados. Agora, eu nunca tive casos de alínea e) na minha sala.

E - Agora relativamente às práticas, como é que tu fazes para que os alunos com necessidades educativas especiais participem?

PA - Pronto, eu uso muito o questionamento oral, muito, e, normalmente, faço tarefas pequenas, ou seja, as tarefas que eu faço em sala de aula, sejam de pesquisa sejam de uma ficha de trabalho, que tenha de ser resolvida, eu nunca faço muito tempo, uma vez que, este ano os alunos que eu tenho são alunos de básico e a maior parte deles têm uma concentração muito reduzida. Habitualmente, o que é que eu faço? O início da aula começa comigo a dizer o que vamos fazer, a seguir distribuo tarefas, dou-lhes algum tempo para eles fazerem a tarefa e esse tempo são 10 a 15 minutos, no máximo 20 minutos. A seguir, chamo a turma outra vez toda a mim, faço ponto de situação. Se foram eles que andaram a fazer coisas, pergunto-lhes e, eles têm que dar resposta, se alguém diz- Ah! Professora, mas como é que fica a resposta certa? Eu pergunto a outro para dizer ou ao próprio para construir a resposta e escrever e só se eles não conseguirem mesmo é que eu escrevo a resposta, não faço ditado, eles chegam lá pelas palavras deles. Depois, o controle não são eles que dizem que querem responder quando fizeram a atividade,... 'eu posso responder?', não, não, eu olho, e tenho uma boa visão, porque a sala esta em grupo, por exemplo, eu vejo, se aquela pergunta não foi respondida por aqueles alunos daquele grupo, é àquele grupo que eu vou perguntar e, eles têm que construir a resposta e, os outros tem de esperar e verificar se o que eles estão a fazer oralmente, agora que, estão todos a ouvir foi ou não adequada se a resposta é a correta ou não, eles fazem algum debate entre eles e só depois é que chegamos ao final da matéria. Pronto, Os alunos com necessidades educativas especiais entram na mesma dinâmica, a única questão é mesmo o tempo, a questão de lhes dar, ou ser mais direta, mais objetiva, às vezes, a pergunta para lhes fazer, não é assim, nada de diferente. O que acontece é que, o aluno com necessidades educativas especiais precisa, por vezes, que, quando se chega àquela fase de registar por escrito exatamente o que aquilo é, o que é o conteúdo, o que é o conceito o que é a ideia, o que se pretende que eles saibam, às vezes precisam de apoio para a escrita. Há alunos que tem mais facilidade e conseguem logo escrever, fica direitinho. O que nós fazemos depois deste período de debate, é sistematizar o conhecimento, ou seja, o que é que a minha aula tem de diferente, eu não começo a aula a dar informação expositiva dos conteúdos para depois fazer exercícios de aplicação, eu começo a aula com um desafio qualquer com uma atividade que vai levar ao conteúdo que eu quero que eles aprendam, a seguir, é que sistematizam a informação e a seguir peço-lhes a eles que tornem a dizer o que aprenderam.

E - Portanto consideras...

PA - Exatamente. O trabalho que faço com eles, tendo em atenção, que sei as dificuldades que eles podem ter, **posso ir ter com eles e explicar-lhes de outra forma, estou atenta, a ver se eles me estão a acompanhar ou a acompanhar a estratégia da aula, mas eles não se salientam nem pela positiva nem pela negativa do resto da turma. Eles são alunos incluídos na turma e fazem tudo o que os outros fazem.**

E - Diz-me, embora, não estejas nas salas das colegas como é que achas que elas fazem para conseguirem a participação dos alunos com necessidades educativas especiais nas suas aulas?

PA - A participação não sei, em termos de testes, há colegas que simplesmente se **esquecem e portanto não fazem adequações**, acham que as podem fazer quando corrigem os testes e normalmente o que acontece é que, mesmo assim, os alunos têm negativas a algumas disciplinas e, quando chegamos ao conselho de turma, temos ali alguns problemas, quando pedimos ao colega o que é que o colega fez de adequação à necessidade desse aluno? Ele diz ‘nada, ao corrigir tive atenção no teste’.

E - Pois...

PA - Portanto não faço ideia, em termos de participação, não faço ideia. Também, sei de um modo geral, a maior parte das **aulas o professor expõe a matéria, lê livro, faz exercícios do livro, deduzo que peça ao aluno com necessidades educativas especiais para participar como faz com os outros.**

E - Então achas, que os colegas utilizam mais o manual da disciplina do que outros materiais?

PA - Acho, aliás, às vezes, o comentário dos alunos é, têm falta de material porque não trouxeram o livro e os professores queixam-se que eles não têm os livros, porque eles dão as aulas pelos livros.

E - E, tu como fazes nas tuas aulas? Em que te baseias para preparar as tuas aulas?

PA - É assim, eu **parto sempre dos conhecimentos dos alunos, eu normalmente começo a aula com uma pergunta ou a dizer qualquer coisa, eles respondem e a partir do que eles respondem eu pego nas palavras deles para construir a aula para o que eu quero**. Faço duas coisas, é assim, às vezes os alunos fazem perguntas que são interessantes que têm a ver com a matéria e eu ensino-lhes logo desde o primeiro dia que eles são meus alunos e, eu gosto de os ter durante os três anos do ensino básico ou durante os dois anos do ensino secundário, que é, se eu não responder a uma pergunta eu vou fazê-lo de propósito, só respondo ao que eu quero, que me permite que vocês aprendam o que eu quero sem vos causar conflito, nem confusão, portanto, a vossa pergunta pode ser muito interessante, mas se me vai criar distúrbio ou ruído na aula, criar perturbação naquilo que eu quero que vocês aprendam eu não vou responder, se tiverem muita curiosidade, no fim, falem individualmente comigo, mas não durante a aula. Eu sou mal-educada, digo-lhes mesmo, eu sou mal-educada e eu não vos respondo, agora se vocês me fizerem uma pergunta e se vocês me ouvirem a responder é porque é necessário à vossa aprendizagem e para o conteúdo que vocês têm de saber.

E - Quer dizer que costumas negociar regras de sala de aula?

PA - Sempre, **começo a negociar regras de sala de aula, no primeiro dia do ano que os tenho**. E, normalmente negoceio-as bem, durante, depende das turmas, duas semanas a um mês. E só a partir de um mês de aulas é que, começo fluentemente a dar matéria. O primeiro mês de aulas é para outras coisas.

E - Agora, relativamente ao trabalho em equipa com os colegas, explica-me, em que medida, o professor de educação especial é ou não uma mais-valia para o professor titular da turma?

PA - Ele **é uma mais-valia, na medida em que, como eu disse no início, muitas vezes nos faz uma boa caracterização da problemática do aluno, mas muitas vezes também nos dá dicas de como agir, de como lhe responder, de como compreender a reação do aluno em sala de aula**. Às vezes, há alunos que podemos achar que

são indisciplinados, no entanto, aquele comportamento que parece indisciplinado não o é, tem a ver com a problemática do aluno. Ou seja, um aluno que não tem necessidades educativas especiais seria tratado de outra forma, aquele, temos de ter outra forma de reagir com ele, e depois temos que gerir os dois modos diferentes de reagir, porque se na mesma sala de aula para uma situação idêntica, eu, a um aluno que não tem necessidades educativas especiais reajo de uma maneira ao outro abordo e resolvo a situação de uma forma distinta. Eu tenho de fazer a turma perceber, que aqueles alunos têm que ter aquele tratamento assim, porque são de educação especial. E, isso acontece mais, em termos de atitudes e menos em termos de conhecimentos, ou seja, em termos de conhecimento eu acho que a turma não se apercebe tanto do trabalho que o professor faz, porque há sempre alunos que se apercebem melhor ou pior, têm mais dificuldades ou menos. Em termos de atitudes, como há muitos alunos com muitas dificuldades e instabilidades emocionais, nós não podemos reagir e responder exatamente da mesma forma como respondemos a um aluno com necessidades educativas especiais e, eu acho, que um professor tem, eu pelo menos como diretora de turma, quando tenho esses casos, **eu faço um trabalho com a turma toda a dizer, esses vossos colegas têm características ligeiramente diferentes**, em termos, por exemplo de atitudes, **o que significa que os professores e vocês têm que aceitar alguns comportamentos que, não vos são aceitáveis a vós, mas que vão ser aceites a eles, até eles aprenderem a controlar**.

E - E, esse trabalho desenvolves todo em parceria com o professor de educação especial. Em relação a essa parceria tu achas que é mais em termos cooperativos ou colaborativos?

PA - Silêncio... vamos lá pensar... vamos pelas definições... isso, está mais nas definições dos termos...

E - Olha, na nossa escola tu caracterizas mais facilmente o trabalho do professor titular da turma com o professor de educação como cooperativo ou colaborativo?

PA - **Mais colaborativo, sim mais colaborativo**, o que nós queremos é o sucesso do aluno com necessidades educativas especiais, incluído na turma com sucesso, não é, mas nós, cada qual temos um percurso, que pode ser um ano escolar em que nós nos cruzamos, **damos informação uns aos outros**, em que **mudamos práticas**, em que nos **adaptamos**, em que **pedimos ajuda**, portanto eu diria que é colaborativo.

E - Então quer dizer que costumavas solicitar o professor de...

PA - Eu, particularmente, não sinto particular necessidade de ter uma **colega de educação especial lá, se ela, estiver presente, ela acaba por estar à turma**, portanto, vai ao aluno com necessidades educativas especiais como vai a outro aluno qualquer, porque, a forma como, pelo menos na minha aula as coisas se processam, o aluno com necessidades educativas especiais não é exposto está incluído e portanto se está incluído a colega fala com a aluna com necessidades educativas especiais como fala com quem a solicite, porque é mesmo uma questão mais de maturidade, de interpretação em termos de português, de outras coisas, do que propriamente a questão da matéria específica da disciplina.

E - E relativamente aos pais?

PA - Os pais, ...como professora titular da turma não tenho contato com os pais. Como diretora de turma **eu falo regularmente com os pais dos meninos com necessidades educativas especiais, sempre que há qualquer conflito**, sempre que há qualquer..., não precisa de ser conflito negativo, apenas qualquer coisa, que aconteceu que, o aluno ficou instável, reagiu mal, teve um comportamento que não foi bom para ele. Depois em termos de sucesso, **eu faço um acompanhamento muito regular, mas também o faço a qualquer um dos alunos, não é por eles serem alunos com necessidades educativas especiais**. O que eu tenho em atenção não é o facto de

terem necessidades educativas especiais, é mesmo, enquanto um aluno por exemplo se responder mal a um professor na sala de aula, porque está irritado, o professor corrige-o e o assunto fica ali. Não vou telefonar aos pais. Eu, no caso dos alunos com necessidades educativas especiais, sou capaz de telefonar aos pais a dizer ‘olhe, ele hoje esteve mais instável e agiu de outra forma está mais nervoso’.

E – E, em termos de participação do aluno na sala de aula junto com os colegas achas, que os pais têm aí um papel importante?

PA – Não acho, os pais não entram aí. Acho que, pelo menos na minha sala de aula e, como diretora de turma ao longo de vários anos, já de alunos com necessidades educativas especiais, é um trabalho muito do professor e do conselho de turma, portanto do diretor de turma e do conselho de turma e do colega de educação especial, porque faz parte do conselho de turma. Porque é o conselho de turma que de alguma forma faz a gestão da sala de aula. Os pais, o nosso trabalho é mais a casa, queremos o apoio, alguns tomam a medicação, outros não tomam, outros precisam de algumas regras, outros precisam de ajuda nos trabalhos de casa, para não se esquecerem, portanto, o que eu como diretora de turma o que faço com os pais é ensina-los a gerir algumas das necessidades que a escola tem que o pai acompanhe mais, pronto. O resto, a sala de aula é o conselho de turma.

Apêndice 18 – Protocolo da entrevista com a professora B

Ano letivo: 2013/2014

Data: 14/03/2014

Duração: 20 min 12 seg.

Objetivos da entrevista:

- Recolher informação para caracterizar profissionalmente a entrevistada;
- Caracterizar a perceção das professoras sobre a participação de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula;
- Caracterizar as práticas desenvolvidas para concretizar a participação de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula;
- Caracterizar a integração do professor do ensino regular em equipa de trabalho.

Entrevistada: PB

Entrevistadora: E

(Integral)

E – Boa tarde. Antes de mais, quero agradecer-te a disponibilidade para a realização da entrevista, assim como toda a colaboração que vais dar a todo este estudo. Fica também aqui garantida a confidencialidade das informações que vais prestar. E, quero solicitar-te a autorização para efetuar a gravação desta entrevista.

PB - De nada. Sim podes gravar, não há qualquer problema.

E - Fala-me de ti, em termos, profissionais, não esquecendo a situação profissional, as habilitações académicas e o tempo de serviço.

PB - Olha, as habilitações, tenho a licenciatura em Organização e gestão de empresas, o tempo de serviço ronda os 24 ou 25 anos de serviço e sou efetiva nesta escola.

E - E tens experiência com alunos com necessidades educativas especiais? Fala-me um pouco dessa situação.

PB - Sim, já tive alguns alunos com necessidades educativas especiais. Dois deles, que me marcaram mais, eram alunos invisuais, um era mesmo invisual, o outro tinha a visão tubular, portanto, eles olham e é como se estivessem a ver por um canudo, estes eram acompanhados pelo professor de educação especial. O que eu fazia era gravar as aulas, os documentos que eu passava gravava e dava-lhes. Aquele que era mesmo invisual, a colega de educação especial, na altura, ela sabia braille e, então eu dava-lhe as coisas com antecedência e ela traduzia para braille e depois entregava-lhes, já os testes era assim, tinham de ser com antecedência. O da visão tubular nem tanto, o que eu fazia, por exemplo quando dava fichas era numa folha, não era A3 era a outra maior...

E - Será A2?

PB - Pronto, A2. Pronto a letra era maior, fazia no computador e ele aí, tudo bem, fazia. E nos testes tinha mais tempo.

E - Relativamente à participação dos alunos, diz-me lá, nas questões do questionário que abordavam a participação dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula, a maioria das colegas, respondeu

muito favoravelmente a estas questões. Como é que tu achas que as colegas interpretaram esta questão da participação destes alunos na sala de aula?

PB - Como é que interpretaram?

E - Sim. Como é que elas interpretaram, por acaso, não conversaste com alguma colega a este respeito ou não presenciaste conversas na sala de professores sobre o questionário?

PB - Mas, ah... Pronto, acharam a participação favorável até porque é uma forma de controlarem se eles aprenderam ou não. Por outro lado eles ao participarem, estão a ser incluídos na turma, também, porque não são os únicos a participarem os outros também, portanto estão em pé de igualdade.

E - E, tu o que entendes por participação dos alunos com necessidades educativas especiais em sala de aula?

PB - Que estão motivados, estão a aprender e estão a ter os mesmos comportamentos que os pares. E que não se sintam inibidos porque quando o aluno se sente inibido ele não participa, não é? Estes alunos de educação especial têm o estigma de pertencerem à educação especial, os outros não, vêm isso como uma coisa normal. Através da participação deles o professor pode ou não inclui-los mais na turma.

E - Então como é que tu fazes para que os alunos com necessidades educativas especiais participem?

PB - Trabalho temas que sei à partida que eles estão preparados, portanto, para eles não se sentirem desmotivados, ou então adapto materiais como fichas de trabalho. Também faço perguntas dirigidas. Quando estão a realizar atividades, fazem todas as mesmas, mas os alunos com necessidades educativas especiais fazem-nas ao seu ritmo.

E - Diz-me, que estratégias costumas utilizar nas tuas aulas para que os teus alunos participem?

PB - Ponho-os a trabalhar com os pares, com aqueles com quem eles se dão melhor, para haver uma cooperação entre eles. No trabalho de grupo, quando a divisão de tarefas é definida pelo professor, tem de se ter em atenção as dificuldades ou a problemática do aluno com necessidades educativas especiais. Por exemplo: se é disléxico não lhe vou pedir para escrever, talvez a parte mais prática do trabalho lhe seja mais favorável.

E - Diz-me, também, costumas utilizar mais os manuais ou tens outro tipo de abordagem?

PB - Utilizo os manuais para expor a matéria e por vezes o PowerPoint, percebes? Depende da matéria, mas não faço só uma coisa, estás a perceber? E utilizo o manual, porquê? Porque, eles em casa estudam pelo manual, portanto, eu na aula utilizo-o expondo a matéria para eles verem como é que devem estudar em casa, não é? Quando eu faço relações entre conteúdos diferentes, mas que de alguma forma estão relacionados, eu peço-lhes para eles marcarem as páginas. Imagina que estou a dar a página 30, mas essa matéria está relacionada com a 100, quando estamos na página 30, foi o que eu disse?

E - Sim.

PB - Eu digo, vá agora escrevam aí página 100, para eles quando estiverem a estudar, que é o principal meio que eles têm para estudar, para eles saberem que aquela matéria também esta na 100.

E - E tens a preocupação de relacionar a matéria do manual com alguma experiência ou conhecimentos anteriores, que tenham?

PB - Sim claro. Porque isso até facilita a assimilação da matéria.

E - Por parte desses alunos.

PB - Exato. Até porque não é difícil encontrarmos relações de matéria de conteúdos com situações vividas no quotidiano.

E - Embora, não estejas nas salas das colegas como é que achas que elas fazem para conseguirem a participação dos alunos com necessidades educativas especiais nas suas aulas?

PB - Utilizando estratégias de cooperação.

E - De...

PB - De cooperação.

E - E o que entendes por cooperação?

PB - Eles trabalhem em conjunto e por exemplo os colegas selecionarem um porta-voz. Aí eles têm de trabalhar por objetivos. Uns têm um determinado objetivo e os outros, têm outros objetivos e no final está o resultado final.

E - Estas a falar-me em trabalhos de grupo?

PB - Sim, utilizo muito. E penso que as colegas com quem falo também utilizam. Eles trabalham a pares e trabalham em grupo.

E - Relativamente ao trabalho em equipa, explica-me, em que medida, o professor de educação especial é ou não uma mais-valia para o professor titular da turma?

PB - É, porque é assim. Os professores que não são de educação especial nem sempre têm aqueles conhecimentos de determinadas estratégias que podem ser utilizadas, por outro lado, e nós sabemos que há colegas que têm medo de ter alunos com necessidades educativas especiais, porquê? Porque não sabem como lidar com eles. Se houver uma parceria entre o professor da turma e o professor de educação especial, de certeza, que os resultados vão ser melhores.

E - Essa parceria de que me falaste entende-la mais como cooperação ou colaboração entre colegas?

PB - Como colaboração, sim. Até porque se for um aluno com necessidades educativas especiais que tenha apoio direto com o professor de educação especial, ele ainda conhece melhor o aluno e, portanto, falando com o diretor de turma eles partilham esses conhecimentos e, portanto, vai resultar em lidar melhor ou utilizar estratégias mais adequadas para o aluno com necessidades educativas especiais.

E - E para a participação dos alunos em sala de aula, achas que a presença do professor de educação especial é essencial?

PB - Depende, da situação. Como já disse no início, há alunos que não querem que os colegas saibam que eles são de educação especial, nesses casos penso que não deve a não ser que seja feito um trabalho preparatório, para o professor ser incluído na turma. No caso de o aluno não ter essa postura, sim acho que o professor pode ir à aula, até o pode ajudar em determinadas coisas em termos de pesquisa, ou em acompanhamento de trabalhos que eles estejam a fazer.

E - E relativamente aos pais?

PB - Acho que os pais deviam participar muito mais na escola do que aquilo que participam.

E - Em que sentido?

PB - No sentido de saber como é que as coisas estão a evoluir, dar conhecimento ao professor daquilo que se passa mais em casa e ter conhecimento igualmente daquilo que se passa em sala de aula.

E - Achas que os pais através desse conhecimento que lhes é passado, conseguem fazer com que os seus filhos, em sala de aula participem mais?

PB - Participem mais, não tenham tantas dificuldades como têm, porque alguns têm problemas mais a nível emocional e nem sempre os professores se apercebem disso. Muitas vezes o centro está nas famílias, portanto os pais tendo colaborado mais com o professor da turma penso que, os resultados vão ser melhores.

Apêndice 19 - Quadro de categorias e subcategorias para a análise das entrevistas

Categorias e subcategorias para a análise das entrevistas	
Categoria Participação dos alunos com NEE na sala de aula	Categoria Trabalho em equipa
Conceito de participação de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula	Colaboração com o professor de educação especial
Práticas docentes conducentes à participação dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula	Colaboração com os pais.

Apêndice 20 – Grelha de análise de conteúdo da entrevista com a professora A

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Perfil da entrevistada	Situação profissional	“pertença ao quadro efetivo desta escola”.
	Habilitação académica	“tenho o Curso de Ensino de Geologia”; “tenho o Mestrado em Didática das Ciências”; “acabei de defender a minha tese de Doutoramento sobre as TIC na Educação”.
	Tempo de serviço	“dou aulas há 26 anos”.
	Acompanhamento de alunos com necessidades educativas especiais	“quando eu sou diretora de turma, nas turmas que têm alunos de educação especial, aí eu levo o trabalho um bocadinho mais longe”; “tento independentemente da ligação com a professora de educação especial, conhecer melhor os pais, falar com os pais e acompanhar o aluno ao nível das outras disciplinas”; “tentar perceber se ele nas outras disciplinas tem dificuldades, se precisa de ajuda e se eu posso ajudar de alguma forma nessa ligação”; “por norma procuro bibliografia teórica e procuro exercícios que possam ajudar, pronto isso é a minha prática”.
	Conceito de participação de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula	“a atividade que é proposta à turma automaticamente será idealizada de modo que, o próprio aluno com necessidades educativas especiais, participe dela de forma favorável, não é, e satisfatória e que ao mesmo tempo os outros também aprendam”; “não aja, eu nunca fiz, e deduzo que a maior parte dos colegas o não faça, uma atividade específica para os alunos com necessidades educativas especiais, para aprender um determinado conteúdo e para os outros colegas para aprenderem o mesmo conteúdo, outra atividade”; “uma atividade que é proposta à turma

<p>Participação dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula</p>	<p>Práticas docentes conducentes à participação dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula</p>	<p>toda e todos fazem de igual modo”;</p> <p>“escolher atividades em que qualquer aluno independentemente do seu nível de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem consiga participar”;</p> <p>“o professor terá que ter em atenção a dificuldade deles e portanto o ritmo deles no modo como lhes apresenta as situações”;</p> <p>“a minha sala tem uma tipologia de trabalho de grupo, está sempre em trabalho de grupo nunca está com uma tipologia de cadeira individual ou carteiras umas atrás das outras”;</p> <p>“significa que os alunos com necessidades educativas especiais, quando entram nesta sala, eles, automaticamente estão inseridos com mais alunos que não têm necessidades educativas especiais e portanto participam de igual modo”;</p> <p>“eu questiono sempre o aluno pelo nome seja ele de educação especial ou não”;</p> <p>“dou sempre tempo ao aluno para responder”;</p> <p>“a seguir se ele não consegue reformulo a questão indo por partes mais pequeninas, ou seja, tento que ele vá construindo a resposta, dando-lhe andaimes para ele chegar lá”;</p> <p>“os alunos com necessidades educativas especiais precisam de mais tempo, sim, eu peço esse tempo e os colegas esperam, não há dedos levantados na minha sala de aula”;</p> <p>“eu não me interessa saber quem sabe”;</p> <p>“eu consigo pelas carinhas deles perceber se eles estão a acompanhar ou não”;</p> <p>“se estiverem distraídos, também, faço questão de os chamar para a aula e então eles são agarrados”;</p> <p>“uso muito o questionamento oral”;</p> <p>“faço tarefas pequenas”;</p> <p>“início da aula começa comigo a dizer o</p>
--	--	--

		<p>que vamos fazer”;</p> <p>“a seguir distribuo tarefas, dou-lhes algum tempo”;</p> <p>“A seguir, chamo a turma outra vez toda a mim, faço ponto da situação”;</p> <p>“eles fazem algum debate entre eles”;</p> <p>“Os alunos com necessidades educativas especiais entram na mesma dinâmica, a única questão é mesmo o tempo, a questão de lhes dar, ou ser mais direta, mais objetiva”;</p> <p>“às vezes precisam de apoio para a escrita”;</p> <p>“começo a aula com um desafio qualquer com uma atividade que vai levar ao conteúdo que eu quero que eles aprendam”;</p> <p>“a seguir, é que sistematizam a informação”;</p> <p>“a seguir peço-lhes a eles que tornem a dizer o que aprenderam”;</p> <p>“posso ir ter com eles e explicar-lhes de outar forma, estou atenta, a ver se eles me estão a acompanhar ou a acompanhar a estratégia da aula, mas eles não se salientam nem pela positiva, nem pela negativa do resto da turma”;</p> <p>“Eles são alunos incluídos na turma e fazem tudo o que os outros fazem”;</p> <p>“parto sempre dos conhecimentos dos alunos, eu normalmente começo a aula com uma pergunta ou a dizer qualquer coisa, eles respondem e a partir do que eles respondem eu pego nas palavras deles para construir a aula para o que eu quero”;</p> <p>“começo a negociar regras de sala de aula, no primeiro dia do ano que os tenho”;</p> <p>“[os colegas] esquecem e portanto não fazem adequações”;</p> <p>o professor expõe a matéria, lê livro, faz exercícios do livro, deduzo que peça ao aluno com necessidades educativas especiais para participar como faz com os outros”.</p>
--	--	---

Trabalho em equipa	Colaboração com o professor de educação especial	<p>“é uma mais-valia, na medida em que, como eu disse no início, muitas vezes nos faz uma boa caracterização da problemática do aluno”;</p> <p>“também nos dá dicas de como agir, de como lhe responder, de como compreender a reação do aluno em sala de aula”;</p> <p>“eu faço um trabalho com a turma toda a dizer, esses vossos colegas têm características ligeiramente diferentes”;</p> <p>“O que significa que os professores e vocês têm que aceitar alguns comportamentos que, não vos são aceitáveis a vós, mas que vão ser aceites a eles, até eles aprenderem a controlar”;</p> <p>“Mais colaborativo, sim mais colaborativo”;</p> <p>“damos informação uns aos outros”;</p> <p>“mudamos práticas”;</p> <p>“adaptamos”;</p> <p>“pedimos ajuda”;</p> <p>“colega de educação especial lá, se ela estiver presente, ela acaba por estar à turma”.</p>
	Colaboração com os pais.	<p>“eu falo regularmente com os pais dos meninos com necessidades educativas especiais, sempre que há qualquer conflito”;</p> <p>“eu faço um acompanhamento muito regular, mas também o faço a qualquer um dos alunos, não é por eles serem alunos com necessidades educativas especiais”;</p> <p>“no caso dos alunos com necessidades educativas especiais, sou capaz de telefonar aos pais a dizer olhe, ele hoje esteve mais instável e agiu de outra forma está mais nervoso”;</p> <p>“Os pais, o nosso trabalho é mais a casa, queremos o apoio”;</p> <p>“como diretora de turma o que faço com os pais é ensina-los a gerir algumas das necessidades que a escola tem”.</p>

Apêndice 21 – Grelha de análise de conteúdo da entrevista com a professora B

Categories	Subcategorias	Indicadores
Perfil da entrevistada	Situação profissional	“sou efetiva nesta escola”.
	Habilitação académica	“tenho a licenciatura em Organização e gestão de empresas”.
	Tempo de serviço	“o tempo de serviço ronda os 24 ou 25 anos”.
	Acompanhamento de alunos com necessidades educativas especiais	<p>“já tive alguns alunos com necessidades educativas especiais”;</p> <p>“Dois deles, que me marcaram mais, eram alunos invisuais”;</p> <p>“O que eu fazia era gravar as aulas, os documentos que eu passava gravava e dava-lhes”;</p> <p>“a colega de educação especial, na altura, ela sabia braille e, então eu dava-lhe as coisas com antecedência e ela traduzia”.</p>
Participação dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula	Conceito de participação de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula	<p>“eles ao participarem estão a ser incluídos na turma”;</p> <p>“não são os únicos a participarem os outros também”;</p> <p>“estão em pé de igualdade”;</p> <p>“[os alunos com necessidades educativas especiais] estão motivados, estão a aprender e estão a ter os mesmos comportamentos que os pares”;</p> <p>“Através da participação deles o professor pode ou não inclui-los mais na turma”.</p>

	<p>Práticas docentes conducentes à participação dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula.</p>	<p>“Trabalho temas que sei à partida que eles estão preparados”;</p> <p>“adapto materiais, como fichas de trabalho”;</p> <p>“faço perguntas dirigidas”;</p> <p>“Ponho-os a trabalhar com os pares, com aqueles com quem eles se dão melhor, para haver uma cooperação entre eles”;</p> <p>“Quando estão a realizar atividades, fazem todos as mesmas”;</p> <p>“os alunos com necessidades educativas especiais fazem-nas ao seu ritmo”;</p> <p>“ter em atenção as dificuldades ou a problemática do aluno com necessidades educativas especiais”;</p> <p>“se é disléxico não lhe vou pedir para escrever, talvez a parte mais prática do trabalho lhe seja mais favorável”;</p> <p>“Utilizo os manuais para expor a matéria e por vezes o PowerPoint”</p> <p>“eles em casa estudam pelo manual, portanto, eu na aula utilizo-o expondo a matéria para eles verem como é que devem estudar em casa”;</p> <p>“Quando eu faço relações entre conteúdos diferentes, mas que de alguma forma estão relacionados, eu peço-lhes para eles marcarem as páginas”;</p>
--	---	--

		<p>“[relacionar a matéria] até facilita a assimilação da matéria”;</p> <p>“encontrarmos relações de matéria de conteúdos com situações vividas no quotidiano”;</p> <p>“estratégias de cooperação”;</p> <p>“trabalham a pares e trabalham em grupo”.</p>
Trabalho em equipa	Colaboração com o professor de educação especial	<p>“Se houver uma parceria entre o professor da turma e o professor de educação especial, de certeza, que os resultados vão ser melhores”;</p> <p>“colaboração, sim”;</p> <p>“ele ainda conhece melhor o aluno e, portanto, falando com o diretor de turma, eles partilham esses conhecimentos e, portanto, vai resultar em lidar melhor ou utilizar estratégias mais adequadas para o aluno com necessidades educativas especiais”;</p> <p>“não deve, a não ser, que seja feito um trabalho preparatório, para o professor ser incluído na turma”;</p> <p>“o professor pode ir à aula, até o pode ajudar em determinadas coisas em termos de pesquisa ou em acompanhamento de trabalhos que eles estejam a fazer”.</p>
	Colaboração com os pais	<p>“os pais deviam participar muito mais na escola”;</p> <p>“No sentido de saber como é que as coisas estão a evoluir, dar conhecimento ao professor daquilo que se passa mais em casa”;</p> <p>“ter conhecimento igualmente daquilo que se passa em sala de aula”;</p> <p>“[os conhecimentos passados aos pais permitem que os seus filhos] participem mais, não tenham tantas dificuldades como têm”;</p>

		“os pais tendo colaborado mais com o professor da turma penso que, os resultados vão ser melhores”.
--	--	---

Anexos

Anexo 1 - Autorização do inquérito

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0392300001, com a designação *A participação de alunos com necessidades educativas especiais nas atividades de sala de aula: perceção dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico*, registado em 03-06-2013, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Ana Paula Alves Rodrigues
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.
Com os melhores cumprimentos
José Vitor Pedroso
Diretor de Serviços de Projetos Educativos
DGE

Observações:

- a) A realização do(s) Inquérito(s) fica sujeita a autorização da Direção do Agrupamento de Escolas de S. João da Talha.
- b) Exige-se a garantia de anonimato dos respondentes, confidencialidade, proteção e segurança dos dados recolhidos, considerando-se o disposto na Lei n.º 67/98. Informamos que os inquiridos não devem ser identificáveis, seja pelo nome ou por qualquer outro modo de identificação pessoal direta ou indireta. Deve ser pedido consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes da declaração de consentimento informado.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Anexo 2 - Declaração da Orientadora

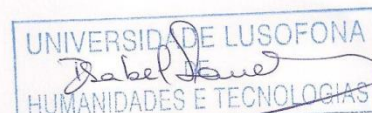


Instituto de Educação

DECLARAÇÃO

Eu, Isabel Rodrigues Sanches da Fonseca, Professora Associada da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, declaro que estou a orientar o projeto de investigação “A participação de alunos com necessidades educativas especiais nas atividades de sala de aula: perceção dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico”, da mestranda **Ana Paula Alves Rodrigues**, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial: domínio cognitivo e motor.

A metodologia, bem como os instrumentos a utilizar para a recolha de dados (inquérito por questionário) foram por mim aprovados, sendo os adequados para atingir os objetivos definidos.



Profª Doutora Isabel Rodrigues Sanches
da Fonseca
Orientadora do projeto de investigação

Campo Grande, 376
1749-024 Lisboa - Portugal
Telefone. 21 751 55 00
Fax. 21 757 70 06
email: informacoes@ulusofona.pt
www.ulusofona.pt