

**CARLA PAULA PEREIRA DE ANDRADE PISSARRA**

**CONHECER SE OS PROFESSORES DO ENSINO  
REGULAR SE SENTEM PREPARADOS PARA  
INTERVIR ADEQUADAMENTE JUNTO DAS  
CRIANÇAS COM NEE INSERIDAS NAS SUAS  
TURMAS**

**Orientador: Prof. Doutor Luís Sousa**

**Escola Superior de Educação Almeida Garrett**

**Lisboa**

**2013**

**CARLA PAULA PEREIRA DE ANDRADE PISSARRA**

**CONHECER SE OS PROFESSORES DO ENSINO  
REGULAR SE SENTEM PREPARADOS PARA  
INTERVIR ADEQUADAMENTE JUNTO DAS  
CRIANÇAS COM NEE INSERIDAS NAS SUAS  
TURMAS**

**Dissertação apresentada para a obtenção do Grau  
de Mestre em Ciências da Educação no Curso de  
Mestrado em Educação Especial no Domínio  
Cognitivo e Motor conferido pela Escola Superior  
de Educação Almeida Garrett.**

**Orientador: Prof. Doutor Luís Sousa**

**Escola Superior de Educação Almeida Garrett**

**Lisboa**

**2013**

*O bom professor é aquele que trabalha com toda a turma, mas em que cada criança sente que ele está a falar só para ela.*

*(Mel Ainscow)*

Ao Leonel, cuja maravilhosa companhia me completa e dá cor à minha vida.

Aos meus filhos, Afonso, Maria e Dinis, que enchem o meu coração de alegria.

A Jesus de Nazaré, o Mestre da (minha) Vida.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao chegarmos a esta meta, olhamos para trás e damos conta do caminho que percorremos, de quantos nos ampararam na jornada, de todos aqueles que colaboraram para atingirmos este momento.

Cumpre-nos, assim, realçar e reconhecer publicamente a nossa gratidão:

Ao Prof. Doutor Luís Sousa, pela sua orientação, disponibilidade e ajuda que sempre nos prestou na elaboração da investigação efetuada, assim como pela competência demonstrada na orientação deste estudo.

Aos professores de 1º ciclo que se disponibilizaram a preencher o nosso questionário.

A todos os colegas que de algum modo contribuíram para a execução deste trabalho

Aos meus pais e restantes familiares, pois sem eles não teria chegado até aqui.

Ao meu marido e aos meus filhos por todo o carinho, apoio e compreensão que sempre demonstraram e pela forma como souberam compreender a minha ausência.

## **RESUMO**

A escola atual encontra-se perante o desafio de responder com efetividade às Necessidades Educativas Especiais (NEE) de uma população escolar cada vez mais heterogénea e de construir uma Escola Inclusiva, onde se adote um modelo de atendimento adequado a cada um. Neste contexto, consideramos o professor um elemento chave de todo o processo, sobre o qual recaem responsabilidades acrescidas na concretização da filosofia inclusiva.

A formação inicial e contínua, como procedimento essencial para a melhoria das práticas docentes, poderá contribuir para melhorar o atendimento a todas as crianças e facilitar o processo de inclusão.

Com base neste pressuposto, surgiu a curiosidade em investigar se a formação de professores promove a inclusão de crianças com NEE. Para tal, consultámos e refletimos sobre alguma bibliografia existente acerca desta temática. Na realização do nosso estudo utilizámos o questionário como instrumento de recolha de informação. A amostra foi constituída por 37 professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico pertencentes ao Concelho da Guarda.

Os resultados encontrados demonstraram que a maioria dos professores não tinham formação no âmbito das NEE e que os professores com formação nesta área revelaram ter mais atitudes favoráveis à prática de uma Educação Inclusiva do que os seus pares sem formação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Necessidades Educativas Especiais; Professores do 1.º Ciclo; Formação; Escola Inclusiva; Inclusão.

## **ABSTRACT**

Education nowadays faces the challenge of effectively answering to the Special Educational Needs of a school population more and more heterogeneous and of building an Inclusive School, where a service model should be adjusted to each individual. In this context, we consider the Teacher to be the key element of all this process, whom will be responsible of implementing an inclusive philosophy.

An initial and continuous training as an essential procedure to the improvement of teaching will contribute to a better service for every children and to facilitate the process of inclusion.

Based on this assumption, appeared the need to investigate if the Teacher's training would improve the inclusion of children with Special Educational Needs. For that, we consulted and reflected on some existing literature on the subject. To execute our study, we used a questionnaire as an instrument of data collection. A sample of 37 Primary School Teachers of the district of Guarda was used.

The results found show that most of the teachers didn't have any training on Special Educational Needs and that those who did showed a better attitude regarding an Inclusive Education.

**KEYWORDS:** Special Educational Needs; Primary School Teachers; Training; Inclusive School; Inclusion.

## **SIGLAS E ABREVIATURAS**

### **SIGLAS**

CCPFC Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua

CERCI Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados

CEE Comunidade Económica Europeia

CFAP Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Pessoal

CIF Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

DEE Divisão do Ensino Especial

DGA Direção Geral da Assistência

DGEB Direção Geral do Ensino Básico

DGES Direção Geral do Ensino Secundário

EEE Equipa de Ensino Especial

IAACF Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira

LBSE Lei de Bases do Sistema Educativo

ME Ministério da Educação

NEE Necessidades Educativas Especiais

OCDE Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económicos

ONU Organização das Nações Unidas

PE Programa Educativo

PEI Programa Educativo Individual

RJFCP Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores

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

### **ABREVIATURAS**

a.c antes de Cristo

art. artigo

cit. citado

ed. edição

et al. e outros

org. organização

p. página

pp: página

## ÍNDICE GERAL

Introdução.....	12
Parte I – Componente Teórica.....	16
Capítulo I – A Educação Especial/Perspetiva Histórica.....	17
1- Da exclusão à inclusão.....	17
1.1- Eliminação/Exclusão .....	17
1.2- A era das Instituições .....	18
1.3- Integração Escolar.....	21
2 - Educação Especial em Portugal.....	28
2.1- Enquadramento histórico da Educação Especial em Portugal.....	28
2.2- Legislação da Educação Especial em Portugal.....	33
2.2.1- A Reforma Educativa de Veiga Simão/Democratização da Escola... 33	
2.2.2- Lei de Bases do Sistema Educativo 46/86, de 14 de outubro.....	33
2.2.3- Decreto – Lei nº 3/87 de 3 de janeiro.....	34
2.2.4- Decreto – Lei nº 319/91 de 23 de agosto.....	35
2.2.5- Despacho Conjunto N.º 105/97, de 1 de julho.....	37
2.2.6- Decreto – Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro.....	37
Capítulo II – Conceitos Fundamentais/Formação de Professores no Âmbito da Educação Especial/Escola Inclusiva.....	40
1 - Conceito de Educação.....	40
2 - Necessidades Educativas Especiais.....	40
3- Formação dos professores do Ensino Regular no Âmbito da Escola Inclusiva..	42
3.1- Formação Inicial.....	42
3.2- Formação Contínua.....	45
3.2.1 – A Formação Contínua de Professores em Portugal.....	47
3.3 – Formação de Professores/Escola Inclusiva.....	50
4 – A Escola Como Estratégia de Mudança.....	54
5 – O Professor e as Diferenças.....	55
6 – O Professor na Atualidade.....	58
7 – A Escola Inclusiva.....	61
8 – Obstáculos à Escola Inclusiva.....	63
9 – Vantagens da Escola Inclusiva.....	65

Parte II – Componente Empírica.....	68
Capítulo III – Procedimentos Metodológicos.....	69
1 – Objetivo.....	69
2 - Apresentação do Tema.....	69
3 - Formulação do Problema.....	71
3.1 – Questões de Investigação.....	71
3.2 – Problema.....	71
4 – Identificação dos Objetivos.....	72
4.1 – Objetivos.....	72
5 – Encaminhamento da Investigação.....	72
5.1 - Tipo de Investigação.....	73
5.2 – Local de Realização.....	73
5.3 – Sujeitos/Amostra.....	73
5.3.1 - Caracterização da amostra.....	75
5.4 – Instrumento de Recolha de Informação.....	77
5.4.1 – Validação do Questionário.....	79
Capítulo IV – Resultados de Investigação.....	80
1 - Apresentação, Tratamento e Análise dos Dados.....	80
1.1 – Formação de Professores.....	80
1.2 – Perceção dos Professores do 1.ºciclo sobre a Inclusão dos alunos com NEE.....	87
1.3 – Perceção dos Professores do 1.º ciclo sobre as dificuldades na Inclusão de alunos com NEE.....	93
Conclusão.....	96
Referências Bibliográficas.....	99
Apêndices.....	i
Apêndice I.....	ii

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Escola Inclusiva para Correia.....	57
--	----

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Percentagem de inquiridos segundo a idade.....	75
Gráfico 2: Percentagem de inquiridos segundo o sexo.....	75
Gráfico 3: Percentagem de inquiridos por anos de docência.....	76
Gráfico 4: Percentagem de inquiridos por categoria profissional.....	76
Gráfico 5: Percentagem de inquiridos por habilitações académicas.....	77

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos professores do 1.º Ciclo por formação em NEE.....	80
Tabela 2 – Tipo de formação em NEE.....	81
Tabela 3 – Caráter da formação em NEE.....	82
Tabela 4 – Facilidades de acesso à formação em NEE.....	82
Tabela 5 – A importância da formação para melhor atendimento a crianças com NEE inseridas no Sistema Regular de Ensino.....	83
Tabela 6 – Necessidade de formação informal para superar as dificuldades em intervir com crianças NEE.....	83
Tabela 7 – Motivo do recurso à formação informal no âmbito das NEE.....	83
Tabela 8 – Classificação da capacidade para intervir com alunos NEE.....	84
Tabela 9 – Classificação da preparação dos professores do 1.º ciclo.....	85
Tabela 10 – Classificação da opinião dos professores do 1.º Ciclo sobre a Inclusão de alunos com NEE na escola regular.....	87
Tabela 11 – Classificação da opinião dos professores sobre as atitudes dos professores do 1.º Ciclo no trabalho individual de planificação das atividades letivas das turmas com alunos com NEE.....	89
Tabela 12 – Classificação da opinião dos professores sobre as atitudes dos professores do 1.º Ciclo na lecionação de alunos com NEE.....	90
Tabela 13 – Dificuldades assinaladas pelos professores impeditivas da implementação da inclusão.....	93

## INTRODUÇÃO

A Declaração Universal dos Direitos das Pessoas proclama que todo o ser humano, nasce livre e igual, pelo que, todas as pessoas têm os mesmos direitos, nomeadamente à diferença.

Na generalidade dos países observa-se uma progressiva tomada de consciência de que o atendimento de crianças e jovens que são excluídos da escola regular, ou aqueles a quem é imposto um percurso educativo segundo um sistema paralelo, não faz mais sentido nos dias de hoje.

Durante muito tempo, o problema das crianças “diferentes” não foi alvo de encontros, discussões ou debates, pois assumia-se que ser diferente implicava estar isolado daqueles que eram considerados “normais”. Na escola, a exclusão justificou-se durante muito tempo pela incapacidade dos alunos, e nunca se questionou a capacidade do próprio sistema educativo ser capaz de oferecer as respostas diferenciadas, e que fossem ao encontro dos interesses, capacidades e expectativas dos alunos e mesmo das famílias.

O ambiente de mudança que vive a educação nos nossos dias, ao se colocarem em prática reformas do sistema educativo, coloca-nos uma série de desafios, alguns já implementados, como a integração escolar dos alunos com NEE.

É necessário refletir sobre as mudanças a ter na Educação de sujeitos com NEE, de forma a proporcionar a todos uma vida digna, e uma educação orientada para a maximização do seu potencial.

Várias têm sido as medidas político-jurídicas que refletem o esforço e a vontade de concretização de uma escola verdadeiramente inclusiva. No entanto, o processo de operacionalização da mesma não se afigura fácil, ainda que cada vez mais haja o reconhecimento e aceitação de que a inclusão é uma questão de direitos humanos.

Aos professores é pedido que identifiquem e interpretem problemas educativos, que intervenham face às diferenças entre os alunos de uma mesma turma, que procurem soluções pelo que, além da formação específica no domínio dos conhecimentos da sua área de docência, devem ser capazes de adequar as estratégias de ensino às diferenças individuais dos seus alunos.

Os estudos realizados nesta temática (Carvalho & Peixoto, 2000; Correia & Martins, 2000; Ferreira, 2007) referem que a maioria dos professores acredita no conceito de Inclusão, reconhecendo haver benefícios para os alunos com NEE, particularmente em termos de

ganhos sociais, mas hesitam no que respeita aos ganhos académicos colocando, ainda, algumas dúvidas relativamente aos benefícios para os alunos que não apresentam NEE. Por outro lado, apresentam “alguns receios em relação a este processo de mudança, especialmente, porque sentem que lhes falta a formação necessária para ensinar alunos com NEE” (Correia & Martins, 2000, cit. por Correia, 2008, p.23), apontando a necessidade de mais apoio quando têm nas suas turmas alunos com NEE, particularmente nos casos dos alunos com NEE severas e mencionando a falta de tempo para um acompanhamento mais individualizado aos alunos com e sem NEE. Os estudos referem ainda que os professores mencionam o aumento da tensão, da frustração e da angústia quando lecionam turmas que têm alunos com NEE.

Abordar estas questões no contexto do 1.º Ciclo é particularmente interessante, tendo em consideração que faz parte integrante do currículo escolar de qualquer aluno, particularmente, daqueles que apresentam NEE, mesmo que sejam problemas severos, pois, a abrangência deste nível de ensino constitui um meio muito genuíno para aquisição de conhecimentos e competências, além de possuir um poder especial para envolver e fazer mover o indivíduo.

Independentemente das futuras opções profissionais dos alunos com NEE é fundamental que a formação que lhes é proporcionada lhes permita compreender não só o meio que os rodeia, mas também a necessidade do seu trabalho na procura das melhores soluções.

Assim, uma avaliação da aceitação da inclusão de alunos com NEE na sala de aula do 1.º Ciclo, bem como a análise das atitudes/procedimentos dos agentes deste processo nas escolas poderão revestir-se de uma importância significativa para o conhecimento desta realidade, ainda que parcial, pois, como nos diz Fullan (1991) “nada ou ninguém é mais importante para a melhoria da escola que um professor; a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam” (cit. por Rodrigues, 2001, p.115). Assim sendo, este estudo dirigido aos professores do 1.º Ciclo pretende, também, apurar a formação que estes profissionais detêm no âmbito das NEE.

Neste trabalho, vamos ter em atenção os seguintes propósitos que nos guiarão, quer na pesquisa teórica quer na parte empírica:

Compreender a evolução das diferentes respostas da sociedade à deficiência e respetiva legislação que lhe dá fundamento até ao momento atual de Escola Inclusiva, como uma forma de podermos enquadrar sócio e politicamente esse percurso; aprofundar

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

conhecimentos sobre as condições necessárias para a aprendizagem escolar como forma de facilitar possíveis intervenções junto de alunos com NEE e/ou com dificuldades de aprendizagem; estimar o grau de conhecimento que os professores do 1.º Ciclo possuem para avaliar e identificar os diferentes tipos de NEE em crianças integradas na escola regular; perceber as limitações dos professores do 1.º Ciclo para intervir com crianças NEE; perceber, em termos práticos, como a formação inicial e contínua permite sensibilizar e dotar os professores do 1.º Ciclo de comportamentos inclusivos para consequentemente darem respostas adequadas às problemáticas subjacentes às crianças com NEE inseridas na escola; conhecer a opinião dos professores do 1.º Ciclo sobre a Escola Inclusiva.

Como profissionais da Educação, empenhámo-nos na realização deste trabalho, uma vez que o objetivo é conhecer e se possível melhorar a nossa atuação perante as crianças com NEE.

Estruturalmente, dividimos o nosso trabalho em duas partes: a componente teórica que engloba os capítulos I e II e a componente empírica onde estão incluídos os capítulos III e IV.

Este trabalho pretende, no Capítulo I - Educação Especial – Perspetiva Histórica, fazer uma panorâmica da evolução da Educação Especial e mais em particular da legislação portuguesa, relativamente à temática da Escola Inclusiva, descrevendo a evolução das políticas educativas efetuadas nas últimas décadas, nesse domínio.

No Capítulo II - Conceitos Fundamentais/Formação de Professores no Âmbito da Educação Especial/Escola Inclusiva, pretende-se fazer uma revisão da literatura estabelecendo-se um enquadramento teórico que irá nortear o tema de estudo. Inicia-se com uma explicação dos conceitos utilizados neste estudo, tais como, Educação, Necessidades Educativas Especiais, Formação de Professores. A seguir, apresenta-se um quadro explicativo sobre os princípios que orientam a formação de professores, a sua importância, a sua história em Portugal e o papel da escola e do professor na implementação da Escola Inclusiva.

Apresentam-se também as vantagens do modelo de inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares e alguns obstáculos à filosofia de Inclusão.

No Capítulo III, - Procedimentos Metodológicos, dedicado ao desenvolvimento empírico do trabalho, destacamos e justificamos as opções metodológicas utilizadas ao longo do processo de recolha de dados fazendo também uma descrição do desenvolvimento e execução da pesquisa empírica.

No Capítulo IV, Apresentação e Análise de Resultados de Investigação, é feita a apresentação, análise e interpretação dos resultados obtidos.

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

Finalmente, na Conclusão, apresentamos algumas ilações passíveis de serem retiradas dos dados de investigação, mostrando a correspondência possível com as questões orientadoras e possíveis recomendações para o futuro.

Esperamos que este trabalho seja um pequeno contributo para nos consciencializarmos do papel que cada um pode desempenhar na promoção da igualdade de oportunidades educacionais, de todas as crianças com NEE, contribuindo para o seu sucesso educativo, tomando consciência que a formação de professores tem um papel preponderante, tanto na preparação pedagógica como na aceitação de uma filosofia de Inclusão nas escolas regulares.

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

## **PARTE I – COMPONENTE TEÓRICA**

## CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO ESPECIAL – PERSPETIVA HISTÓRICA

### 1 - DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO

#### 1.1 - ELIMINAÇÃO/EXCLUSÃO

Todas as sociedades, ao longo dos tempos, têm recorrido a práticas reguladoras face ao “diferente” e a criança com NEE não foi exceção.

Ao longo da História da Humanidade, verificamos que muitas condições sociais têm sido consideradas como deficientes, julgamento esse, que é fruto da maturidade humana e cultural da comunidade.

Na base desse julgamento, que distingue o “deficiente” e o “não deficiente”, está uma relatividade cultural que procura “afastar” ou “excluir” os indesejáveis, cuja presença perturba ou ameaça a ordem social, (Cruickshank, W. & Johnson, 1967, cit. por Fonseca, 1980).

A História assinala que à medida que as sociedades se vão desenvolvendo tecnologicamente, este julgamento social vai-se esbatendo, em função de valores e de atitudes culturais específicas.

A História assinala políticas de extrema exclusão da sociedade. Verificamos que em Esparta, na antiga Grécia, se «eliminavam à nascença» as crianças mal formadas ou deficientes, e em Roma eram atiradas ao rio Tibre, ou abandonadas no cimo das montanhas, com naturalidade e sem julgamento social.

Na Idade média, o deficiente era visto como «obra do diabo», sofrendo perseguições, julgamentos e execuções públicas, mesmo na fogueira da Inquisição.

A Igreja, durante a Idade Média, condenou o infanticídio, mas por outro lado, alimentou a ideia de que os deficientes tinham origem no sobrenatural. Considerou-as possuídas pelo demónio ou outros espíritos maléficos, e submetia-as a práticas de exorcismo. No entanto, fez discriminação positiva protegendo os cegos, que consideravam seres munidos de sabedoria.

Até ao século XVII houve avanços e recuos relativamente à deficiência. Algumas iniciativas promoveram o princípio da educabilidade de pessoas com deficiência: «*Elisabethian – Poor Law*» promulgada pela rainha Elizabeth, visava a utilização de pessoas portadoras de deficiência no trabalho da indústria, alguns na qualidade de aprendizes.

A Revolução Francesa foi um período em que as atitudes filosóficas e antropológicas se conjugaram numa perspetiva mais humanista da deficiência, instalando socialmente os princípios de Liberdade, Igualdade e Fraternidade.

## **1.2 – A ERA DAS INSTITUIÇÕES**

Nos fins do século XVIII, princípios do século XIX, iniciam-se os primeiros estudos científicos da deficiência, mais precisamente da deficiência mental. Inicia-se o período da institucionalização especializada de pessoas com deficiência. Faz-se a tentativa de recuperação (física, fisiológica e psíquica) da criança diferente, com o objetivo de a ajustar à sociedade, num processo de socialização concebido para eliminar alguns dos seus atributos negativos, reais ou imaginários.

A sociedade começa a consciencializar-se da necessidade de apoiar este tipo de pessoas, embora esse apoio fosse mais de caráter assistencial do que educativo. Era necessário proteger a pessoa normal da anormal, pois, esta última, era um perigo para a sociedade. Também acontecia o contrário, era preciso proteger o deficiente dessa sociedade, a qual só lhe trazia prejuízos e danos.

Estas duas conceções tinham como resultado a separação, a segregação e a discriminação da pessoa deficiente.

Abrem-se escolas fora das povoações, com o argumento que o campo traria ao deficiente uma vida mais saudável, protegendo o deficiente da sociedade, sem que esta tivesse de suportar o seu contacto. Esta situação, de colocação em instituições, vai prolongar-se até meados do século XX.

Garcia (1989, cit. por Bautista, 1997) apresenta algumas razões para que isto aconteça:

- As atitudes negativas arraigadas em relação aos deficientes.
- O uso e abuso da psicométrica desde o começo do século.
- O alarme genésico. Para além de ser um elemento perturbador da sociedade é, pois particularmente fecundo com uma sexualidade incontrolada.
- Muitas pessoas experientes, que se tinham comprometido com atitudes renovadoras, abandonaram o campo da deficiência.
- As duas guerras mundiais e a Grande Depressão dos anos 30 desviaram os recursos para outros setores, paralisando o desenvolvimento dos serviços sociais.

Ao longo do século XIX, criaram-se escolas especiais para cegos e surdos, e no final do século, começou-se a atender os deficientes mentais em instituições criadas para esse fim.

Neste período, são de evidenciar os trabalhos de Diderot, que escreve Carta sobre o surdo e mudo para uso daqueles que ouvem e falam; Esquirol, que estabeleceu a diferença entre idiotismo e demência no *Dictionnaire des sciences médicales*; Abbé de L'Épée, que foi muito importante na história da educação dos surdos, trabalhou no aperfeiçoamento da linguagem de sinais, valorizando-a como instrumento de comunicação entre os seus alunos e fundou a primeira escola para surdos em Paris. Séguin, que se dedicou a elaborar um método para educação de «crianças idiotas» que denominou método fisiológico. Foi o primeiro autor de educação especial, que fez referência nos seus trabalhos, à possibilidade de aplicação desses mesmos métodos no ensino regular; Itard, considerado como «o pai da Educação Especial», trabalhou durante seis anos no famoso caso do selvagem de Aveyron; Louis Braille, que desenvolveu o sistema tátil de leitura e escrita para cegos, ainda hoje utilizado. São de salientar ainda os trabalhos de Wundt, Ireland, Ducan e Millard, Morel, Lombroso, Down, Galton, Tuke, Rush, Dix, etc (Armstrong, J. R., 1976, cit. por Fonseca, 1980).

As denominações pelas quais passou a pessoa com NEE desde «idiota», «imbecil», «cretinismo», «demência», «anormais», «ineducáveis», «deficientes» e «inadaptados» são pouco objetivas, pois encerram julgamentos e critérios sociais de rendimento e de normalidade.

Com o Decreto-Lei n.º 35801 de 13 de agosto de 1946, começam a ser chamados de «atrasado mental» e criam-se as classes especiais.

Estas crianças, classificadas de deficientes e rotuladas de atrasadas, vão frequentar as classes especiais, separadas das outras crianças que frequentam a escola regular.

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: estão excluídas dos programas de educação públicos, impedidas de interações benéficas para o seu desenvolvimento, crescem em ambientes demasiado restritos, com altos custos em função da sua eficácia, não existindo serviços que as ajudem ou às suas famílias na tarefa educativa, e ideologicamente inadequado por favorecer a segregação e a discriminação (Brown & Col, n.d., cit. por Bautista, 1997).

A frequência desses estabelecimentos resultava em situações estigmatizantes para as crianças e jovens privados da indispensável socialização. (Bron & Col, n.d., cit. por Mayor,

1989). Além disso, não havia professores especializados, espaços e equipamentos adequados, as populações escolares eram excessivas para os espaços que lhes eram destinados.

Para Pessotti (1984), nessa conjuntura, a pessoa com NEE passou a ser tutelado pela medicina, que tinha a autonomia de julgá-lo, condená-lo ou salvá-lo. O saber médico sobre as NEE começa a desenvolver-se e, como refere Baptista (2003), os conhecedores dos “males do corpo” passam a ser os responsáveis diretos também pelo atendimento.

Segundo Baptista (2003), as primeiras formas de atendimento de uma educação chamada “especial” surgiram associadas às características de cuidado/afastamento e à intervenção de tipo ortopédico, no sentido de corrigir o sujeito com deficiência.

Por sua vez, a criança com problemas de comportamento e aprendizagem, era colocada na classe regular, não lhe sendo dado qualquer apoio específico: era classificada de mal comportada e lenta se não tivesse progressos académicos satisfatórios.

Assim, na primeira metade do século XX, as classes especiais para todo o tipo de deficiência, rapidamente se desacreditaram tornando-se na colocação conveniente para uma grande variedade de crianças que não podiam ser colocadas noutra lugar. Estas classes funcionavam como “um ‘caixote’ para todo o tipo de crianças que não serviam ao sistema educativo.” (Pereira, 1984, p. 45).

Por outro lado, com o surgir da primeira Grande Guerra e a nova depressão económica, volta-se a pôr em causa o significado da diferença, o papel da criança na sociedade, a prevenção das doenças e deficiências, as prioridades no domínio dos serviços de saúde, segurança social entre outros.

Nesta altura, nos Estados Unidos da América, surgem factos que, no seu conjunto, se tornam relevantes, tais como:

- o início da formação de professores na Área da Educação Especial nas Universidades;
- a formação das primeiras Associações de pessoas com NEE em 1934;
- publicação da primeira revista sobre crianças NEE em 1935, intitulada - *Excepcional Children*;
- a crescente preocupação com a identificação precoce;
- a tentativa de tornar a educação da pessoa com NEE o mais próxima possível da do normal;
- a discussão da educação em escolas especiais versus integração em escolas regulares.

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

Também a Declaração dos Direitos da Criança, em 1921, e dos Direitos Humanos, em 1948, a II Guerra Mundial e as opiniões crescentes de que a segregação nos planos educativos e social era antinatural e indesejável, vão levar a uma mudança da filosofia de Educação Especial e Reabilitação.

O aparecimento destes factos veio abrir portas à discussão sobre a integração escolar.

### **1.3 - INTEGRAÇÃO ESCOLAR**

Após termos realçados momentos relevantes na evolução da Educação Especial, abordaremos de seguida a Integração Escolar, desde os seus primórdios até aos nossos dias.

Para Pereira (1984), coexistem duas perspetivas na forma de atendimento em Educação Especial:

- a integração de crianças com NEE no sistema normal de ensino frequentando classes regulares;

- a preparação das crianças com NEE que se faz independentemente nas escolas de ensino especial, mas com participação ativa na vida social.

Segundo J. Mayor (1989, cit. por Bautista, 1997), mantém-se a necessidade de uma certa institucionalização:

- para crianças com incapacidades graves e complexas que exijam tratamento médico terapias e outros cuidados.

- para crianças com graves dificuldades de aprendizagem por défices sensoriais, lesões cerebrais graves ou severas, transtornos emocionais e comportamentais, que requerem uma atenção educativa contínua e especializada.

- para crianças com severas incapacidades ou desajustes, cujos pais não podem dar-lhes a devida atenção.

No surgimento da dificuldade em dar resposta a este tipo de problemática, bem como a todo o tipo de crianças com NEE e mais uma vez, a crise económica e os interesses de ordem material, levaram a maioria dos países a criar um sistema misto que permitisse uma variedade de resposta e que pudesse melhorar a adaptação da criança em causa (atendendo ao grau de deficiência, idade, sexo).

Deste modo, a segunda metade do século XX é caracterizada por um enorme desenvolvimento da Educação Especial, não só em quantidade, número de professores,

indivíduos deficientes e orçamentos envolvidos, como também em qualidade, grande diversidade e complexidade de serviços.

Os movimentos a favor da integração escolar, que parece ter a sua origem na evolução do sistema de valores na nossa sociedade e o termo “convivência”, é o que melhor traduz esta evolução, defendendo a necessidade de contactos sociais com crianças comuns e com a vida quotidiana.

Com início nos países nórdicos, Suécia, Dinamarca e Noruega, surge um movimento de integração, que progressivamente vai chegando a outros países, onde os sistemas educativos se organizam com o objetivo de acolher todos os alunos, mas com ritmos diferentes e de acordo com modelos diversificados.

Segundo Bank-Mikkelsen (1969, cit. por Bautista, 1997) em 1959, associações de pais rejeitaram o tipo de escolas segregadas, tendo recebido o apoio administrativo na Dinamarca, que inclui na sua legislação o conceito de “normalização”, que é entendido como a “possibilidade” de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível.

Os trabalhos científicos a favor da integração da criança deficiente, nas escolas regulares, assim como as decisões dos tribunais, como respostas às queixas dos pais, em relação à exclusão dentro da escola regular, das crianças rotuladas e dos programas inapropriados que lhes estavam destinados, pressionaram a adoção de medidas diferentes das que estavam a ser tomadas. A integração deixa de ser uma opção, para se tornar um mandato legal.

A partir de então, o conceito de normalização estende-se por toda a Europa e América do Norte, e inicia-se, no meio educativo, a substituição das práticas segregadoras por práticas e experiências integradoras. Os indivíduos com NEE começam a ser integrados no mesmo ambiente escolar e laboral dos outros indivíduos considerados normais.

Na década de 70, os direitos dos deficientes tornam-se preocupação fundamental dos professores de Educação Especial. Esta nova Era está envolta de um conjunto de novos ideais e de novas respostas face ao sistema educativo.

Esta década ficou marcada pela mudança, verificável com a substituição da classificação por categorias de deficiência, pelo conceito de NEE. Esta mudança deveu-se ao facto do sistema de ensino ter começado a ser posto em causa, havendo um movimento de críticas em relação às respostas das classes especiais e das instituições, persistindo a

insatisfação. Fonseca (1989) refere que o deficiente terá que ser visto como um ser humano com potencialidades para a aprendizagem.

É neste período que surge uma grande quantidade de legislação sobre esta matéria.

Nos Estados Unidos vigora uma Lei Especial, “Lei da Educação para Todas as Crianças Deficientes” que também influenciou a Educação Especial em Portugal. “A tendência de colocação e integração das crianças com necessidades educativas especiais educativas na escola pública, colmatou com a publicação da *Public Law* 94-142, “*The Education for All Handicapped Children Act*”, aprovada pelo Congresso dos Estados Unidos da América em 1975.” (Correia, 1997, p. 21).

Esta lei americana exigiu às escolas o envolvimento das famílias na educação dos seus filhos.

Segundo Smith, Followay, Patton e Dowdy (1995, cit. por Correia, 1997), esta lei e os subsequentes aditamentos, requerem que as escolas: envolvam os pais em todas as decisões referentes à educação dos seus filhos, informem os pais de todos os problemas dos seus filhos, facultem informações acerca dos direitos dos pais e dos filhos, capacitem os pais para que estes possam reclamar em tribunal, caso haja desacordo com professores, questões que não tenham sido resolvidas na escola.

Luta-se, assim, para que as crianças com deficiência vivam com as suas famílias e que sejam membros ativos de uma sociedade, de acordo com o conceito de “normalização”, o que não significa tornar o indivíduo com NEE “normal”, mas sim o de criar-lhes condições de vida para que, tanto quanto possível, estas sejam semelhantes às condições dos outros elementos da sociedade onde aquele está inserido, utilizando, para o conseguir, uma grande variedade de serviços existentes nessa mesma sociedade.

Esta lei garante a todas as crianças com NEE o acesso gratuito aos serviços de educação pública, chama atenção para que sejam colocadas no meio menos restrito possível, que satisfaça as suas necessidades educativas, a necessidade de um plano individualizado de ensino que pressupõe o direito de todos à escolaridade, com utilização diferenciada de recursos, para atingir fins semelhantes.

Assim, procura-se dar resposta às necessidades individuais de cada deficiente, respeitando a sua individualidade e diferença, permitindo ao deficiente o direito à educação e ao trabalho, passando a ser considerado um cidadão de pleno direito na sociedade.

O modelo de Escola Para Todos é o que toma por opção a Educação Especial integrada, frente à Educação Especial segregada. Esta escola rompe com o modelo de

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

instrução e transmissão de valores, rompe com a escola tradicional, onde as crianças excepcionais não encontram condições mínimas para o seu progresso. É um novo modelo de escola aberta à diversidade, onde se tenta que as minorias encontrem uma resposta às suas necessidades especiais, sem prejudicar as outras crianças, antes pelo contrário, beneficiando todos os alunos em geral devido aos novos recursos e serviços com que podem contar.

Esta Escola Para Todos pressupõe que se modifiquem estruturas, atitudes e que a escola se abra à comunidade e se ajuste a todas as crianças. Deve mudar o modo de trabalho de alguns professores, ao ter que reconhecer que cada criança é diferente, que tem necessidades específicas e progride de acordo com as suas potencialidades.

Já Quintiliano, célebre orador romano (95-35 a.c., citado por Fonseca, 1988, p.221) sobre este assunto afirma: “Os aprendizes têm características diferentes, da mesma forma os professores deverão adequar os seus métodos de ensino.”

As tendências atuais em Educação Especial caminham no sentido de uma educação inclusiva, deixando para trás o tipo de educação institucionalizada. A ideia de que a educação das crianças se deve realizar num ambiente o menos restrito possível é defendida por muitos educadores, e foi reforçada pela Lei do Ensino Primário para Todos (Nigéria, 1973) e retomada pela *Warnock Committee* (Grã-Bretanha, 1978), o qual recomendou que o ensino das crianças deficientes se deveria, sempre que possível, processar numa escola regular.

Com o ***Warnock Report*** (1978), as novas perspetivas de integração foram introduzidas a nível do ensino das crianças em situação de deficiência e das que, por outras razões, também se viam excluídas, formal ou informalmente, do sistema de ensino. Ao introduzir o conceito de NEE, o mesmo relatório propõe que sejam analisadas as dificuldades escolares das crianças não em função da sua etiologia, mas sob critérios educativos, mais próximos das dificuldades escolares apresentadas. A definição oficial do conceito só vai acontecer em 1981, em Inglaterra, com o *Education Act*, considerando-se que uma criança necessita de educação especial se tiver alguma dificuldade de aprendizagem que exija uma medida educativa especial.

O mesmo relatório distingue três formas de integração:

física- as classes ou unidades de educação especial encontram-se situadas no seio da escola regular e os alunos que as frequentam compartilham com os outros alguns espaços comuns, como o refeitório, sala de convívio, bar, etc;

social – os alunos realizam algumas atividades em comum com os outros alunos, como jogos, festas, atividades extra-escolares, etc;

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

funcional- é considerada a modalidade mais completa de integração, onde os alunos com necessidades educativas participam parcial ou totalmente nas atividades das aulas normais e integram-se na dinâmica geral da escola.

Este relatório, representando um vasto grupo de interesses de diferentes classes profissionais: administradores, médicos, psicólogos, diretores de escolas especiais, responsáveis pelos serviços sociais, professores universitários e pais de crianças com NEE, propõe:

- a expansão da educação especial (uma em cada cinco crianças necessita, na sua escolaridade, de alguma forma de educação especial);
- a abolição das categorias de deficientes surgindo pela primeira vez o conceito de NEE.

Segundo Carvalho e Peixoto (2000) o *Warnock Report* veio colocar o enfoque na aprendizagem escolar de um currículo ou de um programa, desviando a centralização médica nas deficiências, assumindo o modelo educativo em detrimento do modelo médico ou médico-pedagógico.

As conclusões do relatório foram reunidas na Lei Geral de Educação do Reino Unido, a qual gozou de uma grande aceitação entre muitos estudiosos e profissionais da educação pela melhoria que implica na prática educativa o facto de ter criado o conceito de 'NEE', recusando a ideia de dois grupos diferentes de crianças, assinalando que as necessidades não eram exclusivas de uma minoria, mas de todos.

Em Salamanca, de 7 a 10 de junho de 1994, reuniram-se mais de 300 participantes, representando 92 governos (entre eles Portugal) e 25 organizações internacionais, com o intuito de promover o objetivo da Educação para Todos. Esta Conferência foi organizada pelo governo espanhol em cooperação com a UNESCO, tendo como principal objetivo estabelecer uma política e orientar os governos, organizações não governamentais e outros organismos, através da implementação da Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das NEE, proclamando que:

- cada criança tem direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

- as crianças e jovens com NEE devem ter acesso às escolas regulares, que a eles se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;

- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (...). (Declaração de Salamanca, 1994, VIII e IX).

Existe um conceito crescente de que as crianças e jovens com NEE devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças, o que conduziu ao conceito de escola inclusiva.

Concretizou-se a rutura formal com a escola segregada e com o ciclo de sistemas de compensação educativa, e reforçou-se com grande clareza, a via da inclusão.

Porém a implementação da inclusão não é um processo fácil para as escolas, para os seus parceiros, para as famílias e para a comunidade em geral.

É preciso que a escola evolua para estruturas flexíveis, dinâmicas, diversificadas e compensadoras. É preciso dar a esta escola meios técnicos e humanos, para que se possa operar uma educação especial apropriada.

A inclusão de alunos com NEE é sem dúvida um dos grandes desafios que se tem colocado às escolas e aos professores nos últimos tempos e hoje mais do que nunca. Ao adotar a expressão Escola Para Todos e considerando que todas as crianças e jovens, mesmo sendo portadores de graves incapacidades, podem e devem ser aceites pela escola regular, encontrando nela todas as respostas adequadas às suas necessidades educativas específicas, visa-se um objetivo que implica uma nova conceção dessa mesma escola.

Numa publicação do Ministério da Educação (ME) pode ler-se que “a finalidade essencial do processo educativo é o desenvolvimento e a formação global de todos, em condições de igualdade de oportunidades, no respeito pela diferença e autonomia de cada um.” (ME, 1996, p. 9).

Torna-se fundamental utilizar uma linguagem diferente da oral para as crianças que não ouvem e não falam, para crianças que não veem é necessário abrir novos caminhos que substituam a comunicação visual, sendo necessário destruir barreiras tendo em conta crianças que utilizem cadeiras de rodas, reformulando os currículos tendo em conta as crianças que não conseguem atingir os principais itens dos currículos escolares, ou seja, “transformar a escola num local de aprendizagem das funções práticas da vida.” (Abrantes, 1994, p.109).

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

A expressão “Educação para Todos” encontra-se escrita em muitos textos oficiais espalhados por todo o mundo e o direito ao ensino e à formação é considerado pelas Nações Unidas como direito básico do Homem, estando este contemplado na Declaração dos Direitos dos Deficientes desta organização internacional.

Segundo Boison (1986), o séc. XX tem assistido a enormes esforços de sensibilização, por parte dos indivíduos, organizações voluntárias e governos, dos direitos e estatutos dos indivíduos com NEE na sociedade, resultando este esforço no reconhecimento de que a parcela ‘deficiente’ da sociedade tem os mesmos direitos que a sua contraparte ‘não-deficiente e de que esses direitos lhe deverão ser concedidos.

Swanson e Willis (1979, cit. por Boison, 1986) defendem que a integração depende das necessidades individuais de cada criança, sendo o Plano Educativo Individual de grande utilidade, servindo de guia para a satisfação dessas carências individuais. Para levar a cabo a inclusão escolar deve ter-se em conta o princípio da sectorização de serviços, segundo o qual os alunos com NEE receberão as atenções que necessitam dentro do seu meio ou ambiente natural (Jiménez, 1997a). Tal como nos diz Jonsson (1986, p.99), “a sociedade, no seu todo, ajusta-se ao deficiente. A deficiência não é primeiramente um problema do indivíduo, mas uma relação entre o indivíduo e o ambiente que o rodeia e diz respeito à sociedade no seu conjunto.”

Foi aprovada a Declaração de Madrid, em 23 de março de 2002 no Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência. Neste Congresso, proclamaram o ano de 2003 como o Ano Europeu das Pessoas com Deficiência, como forma de consciencializar os governos e público em geral, sobre os direitos das pessoas com NEE, havendo necessidade de promover atividades durante este período, tanto a nível da União Europeia, como a nível nacional, regional e local.

O 1º artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece que “todos os seres humanos são livres e iguais em dignidade e direitos”. Para se atingir este ideal, é necessário garantir que as pessoas com NEE possam usufruir de toda a gama de direitos humanos: civis, políticos, sociais, económicos e culturais.

## **2 – EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL**

### **2.1- ENQUADRAMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL**

Em Portugal, como noutros países, também se verificou esse movimento evolutivo, pois verifica-se que as preocupações com a Educação da criança com NEE têm vindo a crescer.

O primeiro passo para a educação de indivíduos com NEE dá-se em 1822, quando José António Freitas Rego enviou um pedido a D. João VI no sentido de serem educados os surdos e cegos no nosso país. Em consequência, dada a anuência do Rei ao solicitado, é contratado o sueco Aron Borg para organizar um Instituto de Surdos-Mudos e Cegos que funcionou em Lisboa no Palácio do Conde Mesquitela, no ‘Sítio da Luz’ e foi, em 1827, transferido para a tutela da Casa Pia.

Em 1863, cria-se a fundação do Asilo de Cegos de Nossa Senhora da Esperança, em Castelo de Vide, que sendo criado para cegos idosos, passa, mais tarde, a receber crianças e adolescentes.

É, em 1893, que se funda, no Porto, um Instituto de Surdos, por um legado feito à Misericórdia por José Rodrigues Araújo Porto, existindo ainda hoje com o nome do seu fundador.

Em 1900, José Cândido Branco Rodrigues funda um Instituto para cegos em Lisboa.

Segundo Melo et al (1986), a evolução do Ensino Especial em Portugal é marcada, a partir de 1913, pelo então diretor da Casa Pia de Lisboa, Dr. António Aurélio da Costa Ferreira, ao organizar um curso de formação especializada para professores do ensino de deficientes auditivos cujo diretor foi Pavão de Sousa.

Em 1916 é criado o Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa, dirigido pelo pedagogo António Aurélio da Costa Ferreira, com as funções de:

- Dispensário de higiene mental infantil;
- Preparação de técnicos para os serviços já existentes e a criar;
- Servir de centro orientador e propaganda técnica dos problemas de saúde mental infantil em todo o país.

Em dezembro de 1941, adota o nome do seu fundador e passa a designar-se Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira (IAACF), destinando-se à observação e ensino de

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

crianças com deficiência mental e perturbações da linguagem, responsabilizando-se pela orientação e coordenação dos serviços, competindo-lhe selecionar e encaminhar as crianças com NEE pelas instituições julgadas mais apropriadas a cada caso, fiscalizando e orientando a sua educação e preparando em simultâneo professores e auxiliares para trabalhar nessas instituições, criando o primeiro curso de Preparação para Professores de Crianças Anormais, sob a tutela do Ministério da Instrução.

Em 1945, através do Decreto-Lei n.º 35: 401 de 27 de dezembro, e já sob a direção do professor Vitor Fontes, são definidos novas funções para o IAACF. Passa a “Dispensário de Higiene Mental Infantil” para todo o país, cabendo-lhe a observação e orientação pedagógica dos menores com anomalias mentais, assim como, a formação de docentes e técnicos e o estudo nos campos médico-pedagógico e psicossocial. São ainda criadas neste ano as «classes especiais» junto das escolas primárias, cabendo ao Instituto a orientação das mesmas e a formação dos professores que as ministram.

Segundo Correia (1999, p.26), “De acordo com a documentação do Ministério da Educação, as primeiras experiências de ‘Educação Integrada’ em Portugal consistiram em ‘classes especiais’, criadas pelo IAACF”. Estas classes especiais resultaram da necessidade de atender alunos, que, pensava-se na época, inserida numa classe regular não conseguiria obter as aprendizagens previstas. Aí, as crianças recebiam um apoio individualizado, ministrado por professores especializados pelo IAACF.

Em 1963, o IAACF passa para a tutela da Direção Geral do Ensino Superior e em 1968 começa a dar os primeiros sinais de ‘integração’ escolar ao criar “salas de apoio” para crianças cegas.

Com o Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de dezembro, ratificado pela Lei n.º 29/80, de 28 de julho, o curso de especialização em Educação Especial até aí ministrado pelo IAACF foi convertido no Curso Superior de Estudos Especializados das Escolas Superiores de Educação de Lisboa e Porto, cessando assim aquela que fora uma das suas mais importantes funções: a formação de professores para trabalharem com crianças NEE.

Ainda na década de 40, assiste-se a uma renovação do ensino especial em geral promovida pelo Instituto Jacob Rodrigues Pereira fazendo-se sentir a necessidade de instalações, professores especializados e assistência médica. Ainda hoje existente em Lisboa e Porto.

É a partir de 1965, que a Direção Geral da Assistência (DGA) desenvolve uma ação no âmbito das crianças deficientes, criando estabelecimentos de Educação Especial.

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

A formação especializada passa também a ser ministrada pelo Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Pessoal (CFAP) dirigido por Antonino do Amaral.

Em 1974, relativamente à educação dos deficientes auditivos, assiste-se a uma renovação pedagógica em Portugal. As Divisões do Ensino Especial (DEE) dependentes da Direção Geral do Ensino Básico (DGEB) e do Ensino Secundário (DGES), apoiadas no Programa de Cooperação Luso-Sueco, incrementaram, nesta área, a formação de pessoal docente e de técnicos, o desenvolvimento tecnológico e a investigação.

A ação que os pais tiveram neste campo foi decisiva, em muitos países, na criação de programas de integração e na elaboração da respetiva legislação. Em Portugal, nos anos 70, a quase total ausência de respostas educativas levou a que os pais se organizassem em Associações e Cooperativas e que tomassem a seu cargo a criação de escolas especiais.

O movimento de pais, ficou conhecida pelo nome de CERCI, obteve apoio dos serviços oficiais e proliferou em todo o país, construindo inúmeras escolas especiais.

Todas as associações eram de caráter voluntário e sem fins lucrativos mas depressa se tornaram fortes e criaram centros de reabilitação e escolas especiais, com apoio financeiro da Assistência Social, espalhando-se então por todo o país.

É de referir que ainda hoje estas associações de pais têm uma grande relevância, mas, com a escola inclusiva, o número de crianças a que prestam assistência tende a diminuir.

A Revolução do “25 de abril” de 1974 veio acelerar a integração das crianças com NEE, pois a democratização da educação está cada vez mais presente na consciência das pessoas. Os professores, em conjunto com o Ministério da Educação, procuram cada vez mais encontrar estratégias para alcançar o objetivo da integração.

Como atrás referido, também no nosso país as “classes especiais” são contestadas e vão pouco a pouco transformando-se em salas de apoio nas escolas regulares visando uma maior integração (Sousa, 1998).

Em 1975/76, foi planeada a ação de sessenta professores que, sob a orientação da Divisão do Ensino Especial, iriam exercer apoio pedagógico de forma itinerante, isto é, teriam de se deslocar dentro de determinadas áreas geográficas, a fim de contactarem os Serviços de Saúde e Segurança Social e ainda sensibilizar as comunidades para a problemática das crianças com NEE.

Como, à partida, se contava que os professores iriam encontrar dificuldades na execução do seu trabalho, houve a preocupação de criar um espaço que constituísse a sua sede, onde se pudessem reunir para partilharem os seus trabalhos e se entrelaçarem.

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

Desta forma nasce o conceito de Equipa de Ensino Especial (EEE), conceito que mais tarde evolui para “ Equipa de Educação Especial”.

Assim, surgem em 1976 as primeiras Equipas de Ensino Especial (EEE) que tinham como objetivo promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com NEE.

As cidades de Coimbra, Guarda, Lisboa, Porto, Viana do Castelo e Viseu foram a sede das primeiras seis Equipas criadas, coordenadas e orientadas pela divisão de Ensino Especial da Direção Geral do Ensino Básico.

O número de EEE manteve-se estacionário até 1979/80 devido à falta de professores especializados, à escassez de meios e à falta de sensibilização e preparação da escola para receber crianças com NEE.

A falta de professores especializados foi suprida pelo recrutamento de docentes, que mesmo não especializados aceitassem trabalhar com crianças NEE, iniciando através da prática e beneficiando de apoio técnico, um processo de formação. Para além disso, foram ministrados cursos intensivos.

Até 1979/80 as EEE estavam apenas vocacionadas para três setores: deficientes visuais, auditivos e motores. As crianças com problemas emocionais ou do foro intelectual eram encaminhadas para escolas especiais. Só a partir desta altura é que as EEE iniciam o apoio a crianças com deficiência mental ou com problemas emocionais, passando-se a uma ação orientada de forma mais indiferenciada e menos setORIZADA, com o objetivo de dar resposta às crianças com NEE.

Nesta fase, o apoio educativo era sobretudo centrado no aluno, pretendia-se deste modo que a sua presença na classe regular não provocasse grandes alterações no desenrolar do processo educativo.

Os professores de apoio exerciam as suas funções com um número reduzido de alunos em cada escola, prestando os seus serviços em apoio itinerante.

A partir desta data (1982) operam-se grandes transformações ao nível do conceito de educação integrada assentando numa filosofia de “Educação Para Todos” traduzida no direito à escola regular por parte de todos os alunos independentemente das suas diferenças individuais.

À atuação centrada no aluno acrescenta-se a atuação centrada no conjunto do Processo Educativo e em todos os seus intervenientes em particular o professor.

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

A Educação Especial em Portugal, segundo publicação do Ministério da Educação (1992), norteia-se pelos princípios que estão consignados em inúmeras resoluções de organismos internacionais em que o nosso país está filiado (ONU, UNESCO, OCDE, CEE) e diplomas publicados nos últimos anos (serão referidos mais à frente no nosso trabalho), nomeadamente, a LBSE, o Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro, o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto e o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro e que se podem resumir sob a forma de três direitos fundamentais:

- o direito à educação;
- o direito à igualdade de oportunidades;
- o direito de participar na sociedade.

Segundo Bénard da Costa (1991), em Portugal, entre julho de 1984 e junho de 1989, tiveram lugar acontecimentos decisivos para a evolução da Educação e conseqüentemente para a evolução da Educação Especial sendo eles:

- a entrada de Portugal na CEE (atual União Europeia), em janeiro de 1986;
- a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em outubro do mesmo ano;
- a publicação do Decreto Lei nº 3, em janeiro de 1987, que estabelece a regionalização do Ministério da Educação;
- a Reforma do Sistema Educativo.

Com a entrada de Portugal na União Europeia abriram-se grandes perspectivas de mudança, de progresso e de apoio técnico e financeiro que representaram um salto qualitativo e quantitativo na educação de crianças e jovens na atualidade. Embora esse salto pudesse e devesse ter sido mais significativo.

“Não será possível por muito mais tempo manter situações aberrantes que actualmente se verificam entre nós, tais como: a carência de respostas específicas e gratuitas a cerca de 70% das crianças que delas carecem, a dispensa da escolaridade obrigatória dos que apresentam deficiências graves ou a falta de preparação adequada da maioria dos professores.” (Bénard da Costa, 1991, p.1).

Assim, com a presença de Portugal em Bruxelas e Estrasburgo, começaram-se a tomar medidas concretas de forma a colocar a Educação Especial num contexto verdadeiramente europeu.

De seguida, apresentamos alguma da legislação que tem por base a Educação Especial e que muito contribuiu para a inclusão de crianças com NEE no Sistema Regular de Ensino português.

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

## **2.2- LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL**

### **2.2.1 – A REFORMA DE VEIGA SIMÃO/DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA**

Na década de 70, o Ministério da Educação, embora ainda discretamente, chama a si a tutela da educação de crianças deficientes, abrindo-se assim uma perspetiva de integração associada à pretensa «Democratização da Escola». Em 1973, leva a efeito uma reforma de ensino, consagrada na Lei n.º 5/73 de 25 de julho, conhecida como a reforma de Veiga Simão, ministro da educação da altura.

–Com a Lei n.º 5/73, de 25 de julho, são legislados aspetos fundamentais e relevantes para o avanço da Educação Especial, tais como a extensão do ensino básico às crianças deficientes. Nesta reforma é referido que a escola deve “proporcionar às crianças deficientes e inadaptadas, bem como às precoces, condições adequadas ao desenvolvimento educativo”.

–O Decreto-Lei n.º 44/73, de 12 de fevereiro, cria condições do ponto de vista orgânico, administrativo e de doutrina para uma transformação da Educação Especial.

–Com o Decreto-Lei n.º 45/73, de 12 de março, faz-se uma reestruturação do Ministério da Educação, criando-se na Direção Geral do Ensino Básico e Secundário as chamadas Divisões do Ensino Especial (DEE).

Ainda que noutros países, como na Suécia, desde 1957, a educação de crianças especiais fosse da responsabilidade do Ministério da Educação, em Portugal só agora se davam os primeiros passos nesse sentido.

### **2.2.2 - LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO (LBSE) – LEI 46/86, DE 14 DE OUTUBRO**

A publicação da LBSE constitui outro fator decisivo para o futuro da Educação Especial, processando-se profundas transformações na conceção de ‘Educação Integrada’, representando “uma viragem na legislação e no atendimento às crianças com problemas escolares.” (Sousa, 1998, p. 69). O artigo 18º intitulado “Organização da Educação Especial”, consagra, pela primeira vez em Portugal, uma orientação da política educacional, tendo em conta a população com deficiência, passando a usar-se o termo NEE, importado do *Warnock Report*, apontando esta orientação para:

–o direito das crianças com NEE a uma orientação tendo em conta as suas necessidades específicas;

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

–a opção por uma educação integrada nas estruturas regulares de ensino sempre que possível;

–a tutela pedagógica do Ministério da Educação sobre todas as modalidades de educação especial do foro oficial, privado ou cooperativo.

“Consagra a integração em estabelecimentos regulares de ensino como modalidade preferencial de educação para deficientes, sem embargo da adaptação de currículos, programas e formas de avaliação a cada tipo e grau de deficiência e comete a um único Ministério a responsabilidade pela coordenação da política educativa, a orientação, apoio técnico pedagógico e fiscalização de todas as iniciativas neste domínio, provenham elas do poder central, regional e local ou de outras entidades.” (Pires, 1987, cit. por Sousa, 1998, p. 70).

Com a publicação desta lei, que tem como função iniciar um movimento de reforma educativa e não de implementá-la, será portanto necessária legislação complementar.

### **2.2.3- DECRETO-LEI 3/87, DE 3 DE JANEIRO**

Com o Decreto-lei nº 3/87, de 3 de janeiro, criaram-se quatro Direções Regionais de Educação com a função de orientar os Jardim-de-infância, as Escolas, os Departamentos de Pessoal e Gestão, os Serviços de Ação Social, os Equipamentos Educativos e as Estruturas de Educação Especial.

Deste modo, os problemas que afetam as crianças com NEE e que são diretamente sentidos pelos respetivos professores passaram a ser apresentados com maior facilidade às estruturas responsáveis pela sua solução a nível distrital ou regional. “Terminou com a publicação deste Decreto um longo e difícil período da Educação Especial em que a imensidade das questões levantadas em todo o país era canalizada para um departamento central diminuto e desprovido de qualquer poder de decisão.” (Bénard da Costa, 1991, p. 3).

Inicia-se, assim, um novo período em que a responsabilidade por este setor é partilhada a nível regional e mesmo distrital por diferentes serviços, sendo esta a grande potencialidade criada pelo Decreto-lei n.º 3/87.

Quanto à Reforma do Sistema Educativo, partindo do princípio que a educação das crianças com deficiências se processará em estabelecimentos de ensino regular, pode-se concluir que as reformas introduzidas no sistema educacional geral afetarão, de forma decisiva, a Educação Especial.

Tendo em conta as linhas orientadoras da Educação Especial que apontam para a individualização, flexibilidade, pluridisciplinaridade, não se pode deixar de ter esperanças

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

numa reforma que nos propõe uma escola mais autónoma, mais criativa, mais maleável e com equipas pedagógicas mais diferenciadas e com acesso a formação e atualização contínuas.

Os jovens com NEE necessitam de apoio adequado para fazerem uma transição eficaz para a vida ativa, quando adultos, tendo as escolas o dever de os ajudar a tornarem-se autónomos ao proporcionar-lhes as competências necessárias para a vida ativa.

Sendo assim, “Reformar a Educação Especial é antes de mais adequar a Educação Regular às necessidades específicas dos alunos, nomeadamente aos que são portadores de deficiência.” (Bénard da Costa, 1991, p. 4).

#### **2.2.4 - DECRETO-LEI Nº 319/91, DE 23 DE AGOSTO**

O Decreto-Lei nº 319/91 é um diploma que veio legalizar e assegurar a frequência das crianças com NEE nas escolas do regular, baseada nas transformações do sistema educativo português resultantes da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, e de recomendações de organismos internacionais a que o nosso país se encontrava vinculado. Podemos considerar este documento uma marca importante na história da Educação Especial.

Este documento “vem preencher uma lacuna legislativa, há muito sentida, no âmbito da Educação Especial, actualizando, alargando e precisando o seu campo de acção” (Correia, 1999, p. 29), operacionalizando duas orientações que decorrem do desenvolvimento jurídico determinado na LBSE, artigo 59º:

- a igualdade de oportunidades educativas a todas as crianças e jovens com NEE;
- permitir que as NEE correspondam, no âmbito das escolas regulares, a intervenções específicas adequadas (Sousa, 1998).

Este Decreto introduz o conceito de «necessidades educativas especiais» baseado em critérios pedagógicos, na descategorização, ou seja a criança deixa de ser rotulada quanto à sua problemática, privilegiando a máxima integração do aluno com NEE na escola do regular, atendendo ao princípio de que a educação se deve processar no ambiente o mais natural possível, responsabilizando a escola pela procura de respostas adequadas às necessidades da criança, não esquecendo o papel que os pais têm na orientação educativa dos seus filhos.

Cada vez mais, o conceito de integração dá lugar a um novo conceito de inclusão, embora este termo não seja usado no Decreto-Lei n.º 319/91, refere a «Escola Para Todos» seguindo os seguintes princípios:

- só se deve recorrer aos serviços de Educação Especial depois de esgotados todos os esforços na resolução dos problemas dos alunos;

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

–responsabilização dos órgãos de administração e gestão de todo o processo das crianças com NEE;

–conhecimento do contexto escolar e sócio-familiar de cada aluno por forma a adequar as medidas a aplicar a cada aluno;

–participação dos pais no desenvolvimento de todo o processo educativo dos seus filhos;

–responsabilização de todos os intervenientes envolvidos no processo, pela orientação global da intervenção junto dos alunos com NEE;

–diversificação das medidas a tomar para cada caso, possibilitando uma planificação educativa individualizada e flexível, tornando viável a máxima adequação a cada situação;

–utilização dos professores de educação especial como um recurso da escola, no que respeita aos alunos com NEE;

–análise de todos os casos mais complexos através de uma avaliação compreensiva, sendo da responsabilidade da escola a elaboração do PEI (Plano Educativo Individual), com a colaboração dos serviços de Psicologia e Orientação, assim como a intervenção educativa através do PE (Programa Educativo).

O PEI tem por base uma avaliação multidimensional da qual devem fazer parte os seguintes componentes (artigo 15º):

–identificação do aluno;

–caraterização do aluno no que respeita à sua situação sócio-familiar, ao seu desenvolvimento sob o ponto de vista educacional e problemas que o afetem;

–medidas do regime educativo especial a aplicar;

–sistema de avaliação;

–identificação dos intervenientes na execução do PEI e respetivo comprometimento;

–Concordância dos pais.

“Esta lei privilegia o envolvimento parental e defende os direitos dos pais, nomeadamente na possibilidade que lhes é facultada de contestarem o PEI e de pedirem a sua reavaliação” (Correia, 1999, p. 23).

O PE deve ser elaborado pelo professor de educação especial com a colaboração dos professores do regular e/ou outros técnicos.

Apesar de algumas omissões e ambiguidades, não podemos esquecer que este Decreto-Lei foi uma verdadeira revolução nos conceitos e práticas da Educação Especial, quer pelo

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

seu vanguardismo, quer pela possibilidade de ações eficazes por parte de todos os intervenientes nos processos sócio-educativos dos alunos com NEE.

### **2.2.5 - DESPACHO CONJUNTO N.º105/97, DE 1 DE JULHO**

Em 1997, três anos após a Declaração de Salamanca, é homologado o Despacho Conjunto n.º105/97, de 1 de julho, que vem legislar o enquadramento normativo dos apoios educativos.

Trata-se de um documento legal igualmente de suma importância na história recente da Educação Especial em Portugal, tendo alterado, de forma significativa, o enquadramento normativo dos Apoios Educativos.

O Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho, ao enunciar princípios como “centrar nas escolas as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens; assegurar, de modo articulado e flexível, os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos”, contextualiza os apoios educativos com base na colocação dos docentes de Educação Especial diretamente nos estabelecimentos de ensino.

No que se refere à escolaridade dos alunos com NEE, dá-se um grande salto qualitativo, através da diversificação de práticas pedagógicas e de uma gestão mais eficaz dos recursos educativos disponíveis.

Para além de defender a diversidade das intervenções educativas aposta claramente na melhoria da qualidade do ensino das crianças e jovens com NEE, através de uma forte valorização da formação especializada de professores de Educação Especial, estabelecendo a definição das funções dos docentes de Apoio Educativo.

No que respeita à identificação dos alunos com NEE, o Despacho Conjunto n.º 105/97, em articulação com o Decreto-Lei n.º 319/91, estabelece que a mesma deve ser efetuada pelo docente da turma, em articulação com o docente de apoio, devendo ser dado, posteriormente conhecimento da situação do aluno ao Órgão de Gestão e Administração da escola.

A articulação entre diplomas permitia desenvolver com eficácia os princípios subjacentes à Educação Especial e à filosofia da Escola Inclusiva.

### **2.2.6 - DECRETO-LEI N.º3/2008 DE 7 DE JANEIRO**

O Decreto-Lei n.º 3/2008 é um diploma que veio revogar o Decreto-Lei n.º 319/91 e tem como conteúdos principais os que passamos a descrever:

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

Circunscreve a população alvo da Educação Especial aos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social.

Define os direitos e deveres dos pais/encarregados de educação no exercício do poder paternal e introduz os procedimentos a ter no caso em que estes não exerçam o seu direito de participação.

Estabelece como medidas educativas de Educação Especial:

- Apoio pedagógico personalizado;
- Adequações curriculares individuais;
- Adequações no processo de matrícula;
- Adequações no processo de avaliação;
- Currículo específico individual;
- Tecnologias de apoio

–Prevê a introdução de áreas curriculares específicas que não fazem parte da estrutura curricular comum, entre outras, a leitura e escrita em Braille, a orientação e mobilidade, o treino de visão, a atividade motora adaptada.

–Estabelece, para os alunos surdos que optem pelo ensino bilingue, a Língua Gestual Portuguesa (L1) e o Português Segunda Língua (L2) do pré-escolar ao ensino secundário e a introdução de uma língua estrangeira escrita (L3) do 3º ciclo do ensino básico ao ensino secundário.

–Estabelece o Programa Educativo Individual o qual fixa e fundamenta os apoios especializados e as formas de avaliação.

–Introduz o Plano Individual de Transição no caso dos jovens cujas necessidades educativas os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum.

–Define serviço docente e não docente em Educação Especial.

–Prevê a criação de uma rede de escolas de referência para o ensino bilingue de alunos surdos e de uma rede de escolas de referência para o ensino de alunos cegos e com baixa visão, definindo as suas funções.

–Estabelece a possibilidade de os agrupamentos de escolas organizarem respostas específicas diferenciadas através da criação de unidades de ensino estruturado para a

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

–Prevê a possibilidade de os agrupamentos desenvolverem parcerias com instituições particulares de solidariedade social e com centros de recursos especializados visando, entre outros fins, a avaliação especializada, a execução de atividades de enriquecimento curricular, o ensino do Braille, o treino visual, a orientação e mobilidade e terapias, o desenvolvimento de ações de apoio à família, a transição da escola para o emprego, bem como a preparação para integração em centros de atividades ocupacionais.

Este diploma, que se pretendia constituir uma atualização circunstanciada e evolutiva dos anteriores documentos, comporta vetores de certa forma redutores. A indicação da referência à CIF (Classificação Internacional da Funcionalidade Incapacidade e Saúde), leva à categorização dos alunos, já há tanto abolida. A necessidade de relatório médico em detrimento do pedagógico e a restrição da inclusão no âmbito da Educação Especial, apenas aos alunos com NEE de carácter permanente.

Estas medidas deixaram de fora um número muito significativo de crianças com necessidades de apoio, nomeadamente as que com hiperatividade, dificuldades globais de aprendizagem decorrentes de problemas emocionais, entre outros, necessitam de um acompanhamento específico para poderem evoluir e cumprir os requisitos escolares de forma harmoniosa e reabilitativa, passível de lhes possibilitar a progressão de estudos.

Já sujeita a uma alteração, aguarda-se que esta lei seja submetida a outras, no sentido de colmatar lacunas e progredir no sentido da inclusão.

É verdade que a implementação do conceito de inclusão implica mudança, investigação, diversificação das atitudes pedagógicas, novas estratégias e novo sistema de avaliação.

A educação de crianças e jovens com NEE, no contexto de uma escola inclusiva, deve fazer parte de uma estratégia global de educação, não podendo desenvolver-se de forma isolada, sendo necessário que o modelo de apoio tradicional centrado e prestado diretamente ao aluno, tenha de sofrer uma mudança radical, passando por alterações na atuação do professor do regular e, também, pela sua formação.

Para que a escola seja efetivamente inclusiva, não basta que os professores adotem este conceito e se disponham a prosseguir este objetivo. Torna-se indispensável disporem de conhecimentos e formação específica que lhes permita, no mesmo grupo/turma, ensinar crianças diferentes.

## **CAPÍTULO II - CONCEITOS FUNDAMENTAIS/FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/ESCOLA INCLUSIVA**

### **1 - CONCEITO DE EDUCAÇÃO**

Definir educação nas suas funções e implicações sociais, considerando as várias épocas históricas, marcadas por correntes ideológicas, por vezes antagónicas, e os movimentos sociais contemporâneos, é tarefa impossível, caso se pretenda que ela seja aceite pelas diferentes ideologias políticas que orientam as coletividades.

De uma forma esquemática a educação pode ser definida como um conjunto de processos que formam os homens, preparando-os para exercer a sua atividade na sociedade. Durkheim (2001, p.52) concebia a educação “como a acção exercida pelas gerações adultas sobre as que não estão ainda maduras para a vida social”.

Poderíamos apresentar um sem número de definições de educação, o que naturalmente não cabe no âmbito deste trabalho. De uma forma ou de outra, parece todavia que a educação é sempre um fenómeno do Homem que tem por objetivo a sua inserção na sociedade em que vive e da qual é sempre corresponsável, à medida das suas capacidades de intervenção.

### **2 - NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

A conceção de educação está relacionada com uma determinada ideia ou imagem relativamente à criança e à infância.

Ao fazermos uma retrospectiva de como foi tratada a pessoa com NEE ao longo da história, vemos que as atitudes perante estes tiveram modificações notáveis, passando de atitudes segregativas e lamentáveis a atitudes positivas e mais integrativas.

Hoje, lutamos pela inclusão mas esbarramos, a cada passo, com um sistema que não reconhece diferenças e não garante a igualdade de oportunidades, pelo menos quanto seria de desejar.

O termo «Necessidades Educativas Especiais», como atrás referido, aparece pela primeira vez no *Warnock Report* (1978) que vai influenciar decisivamente a Educação Especial ao veicular o princípio de que todas as crianças com NEE devem ser educadas num meio o menos restrito possível, a fim de lhes ser garantido o máximo de normalização,

deixando de interessar, do ponto de vista educativo, as características diagnósticas, tão enraizadas no modelo médico tradicional.

Também Sanches (1996, p.11) vem perspetivar "a actuação de educador de acordo com as necessidades da criança em termos do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem".

Em Portugal a Lei de Bases do Sistema Educativo, como já atrás referenciado, foi um marco fundamental em matéria legislativa, relativamente à Educação Especial; com ela ficou aberto o caminho para um outro momento significativo, a sua regulamentação através da aprovação do Decreto-Lei n.º319/91, que introduz em Portugal o conceito de NEE. Este Decreto-Lei não constitui, por si só, a solução para todos os problemas; representa sim, uma afirmação dos direitos que, progressivamente, o país terá de garantir à população escolar com NEE.

Portugal também se comprometeu através da Declaração de Salamanca (1994), do Conselho da Europa, a trabalhar de modo que a educação para todos seja, efetivamente, para todos, especialmente os mais vulneráveis e com mais necessidades.

Brennam (1990, cit. por Vieira & Pereira, 1996, p.39) refere que:

"há uma necessidade educativa especial quando uma deficiência (física, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas) afecta a aprendizagem até ao ponto de serem necessários alguns ou todos os acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno seja educado adequada e eficazmente".

Também Correia (1993, cit. por Correia 1997, p.48), se refere ao conceito de NEE, "afirmando que ele se aplica a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem derivados de factores orgânicos e ambientais". Para este autor "a partir da necessidade de se efectuarem adaptações, cujo grau de modificação curricular é variável em função da problemática em questão", (idem, p.49) assim se podem classificar as NEE, dividindo-as em permanentes e temporárias.

Marchasi e Martin (1990, cit. por Correia, 1997, p.48) referem que os alunos com NEE "apresentam um problema de aprendizagem, durante o seu percurso escolar, que exige uma atenção mais específica e uma gama de recursos educativos diferentes daqueles necessários para os seus companheiros da mesma idade".

### **3 - FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR NO ÂMBITO DA ESCOLA INCLUSIVA**

Para além dos conceitos atrás abordados que nos pareceram pertinentes para enquadrar teoricamente o nosso estudo, entendemos que deveríamos, através da revisão da literatura especializada e à luz da nossa experiência empírica, abordar questões da formação de professores. É uma temática de facto complexa e como diria Perrenoud et al (2001, p.212) "se soubéssemos dizer exactamente em que consiste o ofício de professor, poderíamos sem rodeios nos preocupar com as competências que ele comporta".

Teremos oportunidade de perceber melhor o que se espera da formação dos docentes implicados no processo educativo, de modo a caminhar com clareza rumo às tão esperadas escolas inclusivas.

#### **3.1 - FORMAÇÃO INICIAL**

Toda a formação será considerada válida quando as suas repercussões são visíveis nas práticas exercidas. Qualquer formação tem como ponto de partida a necessidade de mudança, ao nível das mentalidades dos agentes de ensino e ao nível do processo educativo das crianças com NEE, de modo a oferecer-lhes uma aprendizagem mais adequada possível às suas verdadeiras necessidades.

A preparação das mentalidades dos principais agentes educativos, particularmente dos professores para os processos de inovação/mudança, tendo a ver com a mudança de valores e atitudes é, hoje, tida por muitos autores como uma das condições mais determinantes para o sucesso de qualquer reforma educativa.

Vilar (1993, p.18) refere que:

“No âmbito educativo e escolar, nenhuma inovação e mudança poderá ocorrer sem uma verdadeira implicação dos professores, que vivem os problemas que lhes são colocados pela prática curricular de escola e sala de aula, exactamente porque essa prática é o espaço em que todas as concepções e acções educativas e curriculares são submetidas à crítica”.

É, portanto, fundamental saber se nas escolas são criadas condições práticas para a mudança de valores e atitudes dos professores face às mudanças da escola, em geral, e face às NEE, em particular, que tornem possível as inovações preconizadas para a Educação Especial. E entendem-se também por relevantes para essa mudança duas grandes condições: a participação dos professores no processo de reforma/inovação (em todas as suas fases:

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

conceção, realização e avaliação), condição tida por muitos autores, nomeadamente Machado (1994), como o fator mais decisivo para o entendimento e adesão a qualquer inovação, e a formação dos professores para a mudança.

Para Rodrigues (2001), no que respeita à escola inclusiva, é necessário agir em três áreas que são: a formação inicial de Professores, a formação de Professores especializados e a formação contínua. Campos (2002, p.18) explicita estas três vertentes dizendo que:

"a formação inicial visa proporcionar aos professores a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base (...) a formação contínua destina-se a promover o permanente desenvolvimento profissional dos professores (...) a formação especializada qualifica os professores para o desempenho de funções educativas especializadas."

Neste propósito, Correia (2003b) entende que para além da formação específica que devem ter os docentes e os assistentes operacionais também todos os agentes educativos da zona de influência da escola devem ficar aptos a responder às necessidades dos alunos com NEE.

Para que as medidas integradoras e as estruturas de ensino se desenvolvam é, extremamente importante, que se dê especial atenção à formação inicial ministrada aos futuros professores, sem deixar de lado a formação de professores especializados necessários para que esta política se desenvolva.

A este propósito, consideramos que os cursos de formação inicial de professores deviam incluir componentes curriculares destinadas à preparação dos professores para lidar com alunos com NEE, na perspetiva de uma 'Escola para Todos' que responda às necessidades educativas de cada um, como determina o artigo 15.º – ponto 2 do Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro: "Os cursos regulares de formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário devem incluir preparação especial no campo da educação especial".

Um outro aspeto abordado pela Declaração de Salamanca é o "recrutamento e treino de pessoal docente", considerado como "factor-chave na promoção das escolas inclusivas", em que a preparação do pessoal docente deveria abranger a organização de cursos de iniciação a todos os estudantes que se preparam para o ensino, a nível primário ou secundário, tendo em vista fomentar uma atitude positiva face às NEE e desenvolver uma compreensão sobre o que pode ser realizado nas escolas com os recursos locais existentes.

Assim, fica evidente que sem mudança de atitude, que deve ser possibilitada desde a formação inicial, não há como realizar a inclusão de maneira significativa. Portanto, é

necessário que se elimine, definitivamente, a formação tradicional, que tem na sua essência princípios baseados na homogeneidade; na qual o professor é compelido a ver o estudante sem uma identidade, fazendo com que sua prática não atenda à especificidade de cada um, estudantes com ou sem NEE. Deste modo Ferreira (2006, p.231) afirma que:

“A aula inclusiva visa responder à diversidade de estilos de aprendizagem na sala de aula; então, qualquer acção de desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas de ensino e aprendizagem de professores para a inclusão deve ajudá-los a reflectir sobre formas de levantamento de informações sobre seus alunos e a planificação de diversas actividades que abrangem os estilos de aprendizagem individual”.

A este propósito, apontamos para a necessidade de todos os cursos de formação de professores sofrerem modificações no seu currículo, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças, ou seja, a formação deve ocorrer na perspectiva da Escola Inclusiva, como formação de especialistas, mas também como parte integrante da formação geral dos profissionais da educação, a quem cabe agir de forma a reestruturar as suas práticas pedagógicas para o processo de Inclusão.

Segundo Zabalda (2004), os professores não devem ser formados em função de um modelo, nem tão pouco se devem conformar com um plano de vida e actividades que outros lhe definiram, abdicando de si mesmo, da sua capacidade de autonomia e crítica sujeitando-se ao conformismo com as situações. A formação deve implicar a melhoria das pessoas. Não basta portanto, formá-las segundo um perfil profissional standard tendo em vista um posto de trabalho.

A formação de qualidade deveria ser uma ‘formação formativa’, isto é, deveria integrar “dimensões que os sujeitos poderão desenvolver e melhorar como consequência da formação que se lhes oferece”, contemplando os seguintes conteúdos formativos:

- “- Novas possibilidades de desenvolvimento pessoal
- Novos conhecimentos
- Novas competências
- Atitudes e valores
- Enriquecimento da experiência” Zabalda (2004, p.42)

Para Formosinho et al (2000), os cursos de professores valorizam sobretudo a vertente teórica, estando ausentes muitas vezes a reflexão crítica sobre as práticas, a colegialidade, a cooperação, a interdisciplinaridade e flexibilização curricular tão necessárias a uma escola de ‘massas’. Acrescentamos ainda que a prática pedagógica, no âmbito da formação de

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

professores, deve proporcionar o contacto com crianças NEE, levando assim os futuros docentes a terem um melhor conhecimento sobre as crianças e perceberem as diferenças que possam existir no contexto sala de aula.

Tendo em conta que, segundo Formosinho (2001), um dos objetivos do professor é transformar e adequar os conhecimentos curriculares em conhecimentos possíveis de serem mobilizados para o quotidiano, a prática pedagógica deverá apontar para a “aprendizagem das competências básicas para o desempenho docente, (...) a aquisição de capacidades de mobilização dos saberes necessários para a resolução dos problemas colocados pela prática docente no quotidiano das escolas.” (Formosinho & Niza, 2002, p.18).

Indo ao encontro destas preocupações, consideramos ser oportuno ajustarem-se as formações, facilitando a mobilidade que pode ser uma mais valia em benefício dos direitos das crianças com NEE. Estas formações têm que incluir a capacidade de lidar com as diferenças pois, como dizem Kirk e Gallagher (1996, p.33), "nem todas as crianças aprendem e se desenvolvem no mesmo ritmo reagem emocionalmente do mesmo modo, e vêem e ouvem igualmente bem".

Logo, pensamos que a formação docente deve dar conta da heterogeneidade, o que implica em abandonar algumas fórmulas antigas, pois as mesmas não correspondem ao conjunto de diferentes situações que ocorrem atualmente na sala de aula.

Assim, a formação docente que visa dotar o professor de uma consciência maior sobre o processo de inclusão, deve ter como um dos seus pilares o pressuposto de que a escola é um espaço no qual todos têm capacidade de aprender. Uns de maneira mais específica do que outros.

Em suma, consideramos que cabe às universidades e escolas superiores de educação a responsabilidade de avaliar a pertinência das suas propostas formativas, a adequação das mesmas às exigências do mercado de trabalho e às problemáticas emergentes da sociedade em que vivemos, uma vez que a qualidade da formação dos professores determina, em grande parte, a qualidade da educação.

### **3.2 - FORMAÇÃO CONTÍNUA**

Nos dias de hoje, os conhecimentos não se adquirem, de uma só vez, para toda a vida. Logo, não se pode conceber que a formação docente termina aquando da aquisição da habilitação profissional, sendo necessário investir numa formação contínua, porque o sujeito

aprende ao longo de toda a vida. Partindo deste ponto de vista, com o qual concordamos, não devem existir compartimentos estanques entre formação inicial e contínua.

Segundo Zabalda (2004), o conceito de formação é o reflexo das exigências de uma sociedade em mudança: sociedade da aprendizagem, sociedade da formação e formação ao longo da vida. Este último, consequência de uma nova visão de sociedade, que valoriza os conhecimentos adquiridos na universidade.

A formação é de facto um recurso social e económico essencial mas, para que resulte de forma eficaz, deve conceber-se como “um processo que não se circunscreve aos anos universitários mas que dura toda a vida” (Zabalda, 2004, p.29).

No entanto, muitas vezes, as ofertas de formação contínua correspondem “mais às necessidades e apetências dos formadores do que às reais preocupações dos seus destinatários” (Afonso, 2004, p.42). Contrariamente, a formação contínua deve ir ao encontro das necessidades e interesses de cada professor portador de expectativas muito pessoais sobre o efeito da formação na sua satisfação profissional.

Neste cenário, a formação contínua é de extrema importância no processo de desenvolvimento profissional do professor. Esta formação assenta no pressuposto de que a sua justificação reside na existência de deficiências de formação do professor e que, ela se deve orientar no sentido de preencher tais lacunas. Estas existem por motivo de obsolescência da formação teórica obtida pelo professor, ou porque a sua formação de base era limitada, ou porque não houve atualização dos conhecimentos científicos e/ou pedagógico-didáticos. As lacunas podem existir, também, por ineficiência da formação do professor, que não se revela adequada para promover a aprendizagem dos alunos, ineficiência que não se refere aos conhecimentos do professor mas às suas aptidões e técnicas de ensino.

Deste modo, se as orientações da formação não seguirem os pressupostos atrás referidos, a qualidade da mesma pode ficar comprometida, uma vez que “o seu sentido se reduz à mera aquisição duma nova informação ou ao desenvolvimento de uma nova capacidade” (Zabalda, 2004, p.40).

Nesta perspetiva, a formação contínua dos professores é tida como um instrumento fundamental de desempenho profissional e tem em vista não só a atualização de conhecimentos, mas também o aperfeiçoamento, a mudança de atitudes, a reflexão sobre as práticas profissionais, a investigação-ação e a inovação.

Segundo Martins (1991, cit. por Carvalho & Peixoto, 2000, p.78), “o que está em causa é o fazer fazendo, o buscar constantemente o aperfeiçoamento, não baixar os braços em

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

nome da força das inércias”. Este tipo de formação orienta-se pela necessidade de crescimento incessante do professor que não pretende compensar uma inadequação pessoal enquanto professor, mas procurando uma realização mais completa como praticante da arte de ensinar/educar.

De facto, a educação e o ensino devem-se adaptar, ou até antecipar, às mudanças impostas pela evolução social da comunidade em que a escola se insere. Esta reorientação do sistema e processo de ensino exige um modelo de formação contínua que impulse a implementação de inovações, o que não se coaduna totalmente com as perspetivas anteriores. De facto, a importância do modelo de compensação de deficiências situa-se não tanto no saber como no saber-fazer, enquanto o processo de inovação referido requer entendimento e assimilação da mudança que se propõe. Por sua vez, o paradigma assente no processo de crescimento autónomo do professor pode, por si próprio, não ser suficiente para implementar uma mudança que é, no fundo, determinada por fatores externos à escola e ao professor.

No atual estado de desenvolvimento da formação de professores em Portugal, a formação contínua é a única resposta possível para o grave problema da falta de formação de professores da escola regular para lidar com alunos com NEE, dado que muitos não tiveram qualquer tipo de abordagem quando terminaram os seus cursos. Para responder, em parte, a esta necessidade, parece-nos ser mais adequado um processo de formação em serviço.

### **3.2.1 - A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES EM PORTUGAL**

O Estado, a partir dos anos 60, em consequência da evolução internacional no domínio da educação, começa a preocupar-se com a formação contínua dos professores e na Portaria n.º 23217 de 10 de fevereiro de 68 cria na Telescola um curso de formação e atualização de futuros professores do Ciclo Preparatório, organizado pelos Serviços do Ministério da Educação, Associação de Professores e Instituições do Ensino Superior.

O Decreto-Lei n.º 443/71 de 23 de outubro é o primeiro diploma que tenta incumbir uma instituição de ensino superior - Faculdade de Ciências - ramo educacional - de "organizar cursos de aperfeiçoamento e reciclagem e de promover cursos intensivos para agentes de ensino que não possuam as habilitações académicas normais".

A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1972 (Reforma Veiga Simão), como atrás referido, trata explicitamente da formação permanente dos agentes educativos e constitui obrigação do Estado, considerando a frequência dos cursos como serviço docente.

Esta mesma Lei defende que:

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

- A formação deve ser diversificada, assegurando a atualização e o aperfeiçoamento dos conhecimentos;
- A formação permanente deve favorecer a mobilidade profissional;
- A formação permanente pode ser realizada nos estabelecimentos de ensino onde os docentes desempenham a sua atividade profissional.

As transformações sociais e políticas que se verificaram em Portugal, a partir de 1974, evidenciaram novas necessidades da escola e dos professores para que pudessem atuar como dinamizadores das mudanças.

Em 1979, lança-se a Profissionalização em exercício e no Despacho 358/80 de 31 de outubro defende-se que a escola deverá:

- Transformar-se no centro de formação dos seus docentes se quiser mudar e dar resposta às necessidades quer de alunos, professores ou do complexo social de que faz parte;
- Desejar-se na posse de uma nova estratégia que é a inovação, como atitude consciente e deliberada de promover um sentido no discurso pedagógico.

Os anos 70 e 80 marcam uma explosão de práticas de formação contínua.

Apesar do esforço de implementar formas de formação contínua, um relatório da OCDE em 1984, concluía que esta formação dos professores não existia, enquanto processo devidamente estruturado, em termos de objetivos, de execução e controlo. De facto, esta formação carecia de planificação e determinação prévia das necessidades.

Nóvoa (1991) considera que se prolongou uma lógica de formação contínua de professores, essencialmente com objetivos de desenvolvimento do Sistema Educativo, e não com objetivos de desenvolvimento da profissão docente. Segundo o mesmo autor, em Portugal, os anos 70 foram os anos da formação inicial, os anos 80, os da profissionalização em exercício e os anos 90, os da formação contínua.

Depois da LBSE, Lei 46/86 de 14 de outubro, que consagra a formação contínua como um direito de todos os docentes, outros diplomas legais surgiram como o Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro, o Estatuto da Carreira docente, e o Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de outubro que estabelece o Ordenamento da Formação Contínua.

Em 1992, com o Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro, foi aprovado o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP) que regulamenta a formação contínua e o sistema de coordenação, administração, acompanhamento e avaliação. Este documento sofreu alterações, mais tarde, através da Lei 60/93 de 20 de agosto e foi criado o Sistema de Formação Contínua e os Centros de Formação das Associações de Escolas; iniciou-se desta

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

forma um processo dinâmico de organização da formação contínua em Portugal, visando contribuir para o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos professores e, em consequência, para a melhoria dos serviços educativos prestados pela escola.

A criação dos Centros de Formação das Associações de Escolas surge pela necessidade de garantir a utilização eficaz dos recursos disponíveis, e por outro lado, pela necessidade da oferta educativa à diversidade de contextos escolares.

Em termos de política educativa, a criação destes Centros inscreve-se numa tendência, observável a nível internacional, e presente nas intenções e normativos da reforma educativa portuguesa, para encarar o estabelecimento de ensino como uma unidade central da administração do sistema escolar (Barroso & Sjørslev, 1991, cit. por Barroso & Canário, 1995), procedendo-se à respetiva transferência de competências e favorecendo-se a construção da sua autonomia.

A sua criação é influenciada pela tendência generalizada, no campo da formação profissional contínua, para aproximar e/ou fazer coincidir espaços e tempos de formação com espaços e tempos de trabalho. No campo escolar, esta tendência traduz-se pelo desenvolvimento de modalidades de formação centrada na escola e pela criação de dispositivos territoriais de formação.

O estabelecimento passa a ser uma unidade estratégica, tanto na produção de inovações como na formação contínua de professores, e no plano de gestão do sistema escolar.

Para a concretização da escola como unidade central de administração do Sistema Educativo, têm-se produzido alguns normativos, entre os quais o Decreto-Lei n.º 43/89 e o Decreto-Lei n.º 172/91. Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 274/94 cria o Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua, em substituição do Conselho Coordenador da Formação Contínua de Professores e revela alterações "no que diz respeito à coordenação da formação, ao processo de acreditação das entidades formadoras e das acções de formação, e aos requisitos dos formadores". O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, relativo à Autonomia das Escolas. Já o Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, pretende contribuir para a construção de uma nova perspetiva na formação contínua de professores, dando maior realce "à valorização pessoal e profissional do docente", uma vez que a formação deve ser adequada "às necessidades do sistema educativo, das escolas e dos docentes". Permite também ao docente participar na elaboração do "plano de formação do centro a que se encontra associada a escola a que pertence".

Recentemente surgiu o Decreto-Lei 41/2012, de 21 de fevereiro, que vê na formação contínua o meio para assegurar e atualizar o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à atividade profissional dos professores. O mesmo Decreto prevê que a formação contínua deve ser delineada de forma a desenvolver o aperfeiçoamento das aptidões profissionais docentes.

Este movimento de deslocalização da formação contínua, de fora para dentro da escola, correspondendo neste plano ao discurso de autonomia das escolas e da descentralização e territorialização das políticas educativas, fez emergir a escola como mesossistema educativo e organizativo (Barroso, 1992), e como centro de reflexão e debate da formação e da construção da profissionalidade docente.

O percurso assim construído tem por base os estudos teóricos e empíricos neste âmbito, que põem em evidência a necessidade de reconstruir a profissionalidade docente, tendo como campo de formação e reflexão as ações desenvolvidas na comunidade educativa, cujo centro é a escola (Benavente, 1990; Formosinho, 1991; Nóvoa, 1991, cit. em CCPFC, 1998). O postulado fundamental deste percurso é o de que a formação se deve centrar nas práticas profissionais dos professores, considerando como território profissional do professor, não apenas a sala de aula, mas também a escola e a comunidade educativa (CCPFC, 1998).

### **3.3 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES/ESCOLA INCLUSIVA**

A inclusão das crianças e jovens com NEE como perspetiva de «Escola para Todos», implica uma normalização e responsabilização do meio envolvente e, em especial, do meio escolar pela resposta adequada a dar a cada um, mobilizará um grande número de intervenientes no processo educativo, recaindo a maior exigência e responsabilidade nos docentes.

Face às exigências que a Escola Inclusiva preconiza há que salientar a importância, em todo o processo de ensino/aprendizagem de crianças com NEE, incluídas em escolas do ensino regular, a formação dos professores.

Consideramos, precisamente, que um dos aspetos mais evidenciado como possível obstáculo para a inclusão efetiva de crianças com NEE no sistema regular de ensino, é a falta de preparação dos professores e, especificadamente, a falta de uma formação fundamentada nos pressupostos da educação inclusiva.

Se a inclusão escolar traz um novo paradigma de educação, é imprescindível que a formação dos professores também seja direcionada nessa perspetiva. Dificilmente o professor

terá uma prática inclusiva, se no seu processo de formação profissional não teve contacto e não foi sensibilizado a respeito dessa nova maneira de se pensar as diferenças.

Consideramos que os professores, na sua maioria, não são consultados e muito menos preparados para receber nas suas salas alunos com NEE, sentindo-se inseguros, preocupados e desamparados na sua atuação profissional.

Desta forma, é urgente uma ampla discussão sobre a formação inicial e continua dos professores, no âmbito da escola inclusiva, a fim de diminuir as diferenças entre os seus propósitos e a sua efetivação, já que, como foi indicado anteriormente, sem o empenho e preparação do professor não há como realizar de maneira qualitativa essa nova filosofia de se olhar a diferença.

Segundo Ferreira e Martins (2007, p.23), entender o conceito de inclusão “ajuda o professor a promover mudanças consistentes em sua prática educacional”. Ou seja, é fundamental clarificar conceitos para estar predisposto a desenvolver uma prática de ensino inclusiva. Também Ferreira (2007, p.96) sublinha que a mudança depende da opinião dos professores, das suas ‘crenças’, sobre o modelo inclusivo. Pajares (1992, citado por Ferreira 2007, p.96) refere que “as crenças constituem os melhores indicadores das decisões que os indivíduos tomam ao longo das suas vidas”. Desta forma, urge atuar no sentido de manipular essas crenças, uma vez que são elas que determinam a ação dos docentes.

Assim, reforçamos que a formação tem um papel preponderante neste intento, uma vez que nem todos os docentes estão predispostos a auto esclarecer-se e a auto motivar-se, necessitando de um «empurrão» para entender e aceitar as mudanças que se vão efetuando na escola atual.

O que fica cada vez mais notório, é que não se pode investir apenas no aumento quantitativo do atendimento às crianças com NEE, a qualidade desse atendimento é fundamental no contexto da escola inclusiva. E o professor como um dos atores desse processo, precisa estar consciente do seu papel social, que deve ter início desde a sua formação.

Desta forma, o novo paradigma da educação, impulsionado pelas ideias de inclusão, delineia um novo perfil de professor. O professor terá que atuar no sentido de promover as aprendizagens das crianças com NEE respeitando “três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, sócio-emocional e pessoal – de forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial” e não ficar satisfeito somente porque a criança está integrada na turma e convive com os demais (Correia, 1997, cit. por

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

Afonso, 2004, p.37). O seu conhecimento deve ultrapassar a aceitação de que a classe comum é, para os alunos com NEE, um mero espaço de socialização.

Neste contexto, o professor do ensino regular, como agente de mudança, resolverá as necessidades do aluno com NEE, sempre que possível na classe regular; e manterá uma boa interação com o professor de educação especial, elaborando e experimentando programas de intervenção individualizados dentro do contexto do ensino regular, de forma a satisfazer as necessidades educativas da criança.

Face ao exposto, parece-nos evidente a necessidade de formação direcionada para a Escola Inclusiva. De seguida, apresentamos as considerações de alguns autores relativamente ao tipo de formação a privilegiar.

Correia (1994, cit. por Correia, 1999, p.161) defende que:

“Os cursos de formação inicial das Escolas Superiores de Educação do país deverão incluir uma vertente em educação especial constituída por um mínimo de três módulos (por exemplo: Introdução à educação especial; Avaliação e programação em educação especial; e Adaptações curriculares em educação especial) e, até, um estágio de, pelo menos, um semestre”.

Porém, em Portugal, nos cursos onde existe uma disciplina relacionada com as NEE, esta limita-se, por vezes, ao conhecimento teórico de um determinado número de problemáticas, bem como da legislação e das medidas previstas na mesma para fazer face à inclusão, ficando muito aquém daquilo que são os propósitos da Escola Inclusiva.

Para Afonso (2004), mais importante que ter uma cadeira específica de Educação Especial importa que esta problemática atravesse todo o currículo de formação. Quando um formador trabalha a didática de uma disciplina, tem de ter sempre em consideração as diferenças. Só desta maneira o futuro docente poderá encarar a existência na sua sala de alunos com NEE como um acontecimento normal.

Rodrigues (2003, p.38) salienta que o importante na formação docente é: “Conhecer as diferenças sim, mas para promover a inclusão e não para justificar a segregação. Conhecer as diferenças mais comuns que são certamente as mais numerosas. Enfim, não dar a conhecer a diferença realçando a ‘patologia’ psicológica ou pedagógica”.

O que mais importa num processo de formação é desenvolver a consciência crítica do professor sobre a aprendizagem de seus alunos, sejam eles alunos com NEE ou não. Desta forma, podemos acrescentar que a formação de professores caracteriza-se como ação

fundamental, para que a inclusão ocorra de facto, exterminando preconceitos e ampliando horizontes nos professores.

Na educação a meta principal é satisfazer as necessidades específicas da aprendizagem de cada criança, incentivando a mesma a aprender e desenvolver o seu potencial, a partir da sua realidade particular. Isso requer, por parte dos professores, maior sensibilidade e pensamento crítico a respeito de sua prática pedagógica.

Esta referência demonstra o quanto a formação de professores deve melhorar para realmente contemplar os pressupostos da educação inclusiva. Fica claro também que a proposta de formação é bem profunda, pois procura anular velhas práticas em relação à aprendizagem, e desafia o professor a olhar a diferença sob um novo prisma. Ver na criança com NEE as suas potencialidades é requisito essencial para que o professor desempenhe uma prática pedagógica inclusiva.

Assim, quanto mais distante dos princípios da inclusão e das políticas públicas que norteiam a sua implantação, maior a superficialidade da prática do professor, que não teve na sua formação a base para se pensar e atuar na perspectiva da inclusão. Não que apenas esses conhecimentos sejam necessários para efetivar a inclusão escolar, mas é o começo para uma consciencialização do processo.

Desta forma, exige-se aprofundar a questão da inclusão em todas as suas dimensões, de forma a construirmos uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

Sem uma formação adequada, o professor não poderá responder às necessidades educativas das crianças. "Quem dá a voz pelas pessoas com deficiências. Tem que assumir a responsabilidade pelo ato que pratica" (Vieira & Pereira, 1996, p.170). Ele deve conhecer a natureza dos seus problemas e as implicações que têm no processo educativo.

É por isso necessário que haja planificação e coordenação da parte dos governos na área da Educação que proporcione uma formação de qualidade de todos os profissionais envolvidos no processo, pois só assim é possível atingirmos uma sociedade mais inclusiva.

Desta forma, podemos rematar que o sucesso da inclusão passa pelos programas de formação de professores, de modo a que estes adquiram novas competências. Quando os professores adquirem melhor formação sentem mais segurança para efetivarem as mudanças e ao mesmo tempo decrescem as solicitações aos serviços de educação especial.

Como refere Rodrigues (2003, p. 98), “ Não basta ter mais recursos e qualidade e quantidade, é necessário questionar se estes recursos são postos ao serviço da inclusão”. É

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

fundamental, que todos os docentes, assistentes operacionais e técnicos, contribuam para a inclusão de todo o tipo de crianças e jovens.

#### **4 - A ESCOLA COMO ESTRATÉGIA DE MUDANÇA**

Ao nível da produção de inovações, tem-se afirmado uma tendência para considerar o estabelecimento de ensino como o nível de intervenção mais pertinente. A escola deixa de ser considerada como um somatório de indivíduos e salas de aula e passa a ser encarada como uma organização social complexa onde os professores tomam decisões condicionados por fatores contextuais de natureza organizacional. Para Canário (1992), a escola é vista como uma realidade sistémica, e nela se aposta como chave para ajudar a instituir, ao nível local, uma dinâmica de mudança, ou seja, para ajudar a transitar de uma lógica da reforma, para uma lógica da inovação.

É a partir deste reconhecimento que se pensa no desenvolvimento de modalidades de formação centrada na escola, tendo como referência a resolução de problemas e a construção de soluções a nível local.

Esta orientação da formação leva à rutura com lógicas de formação meramente transmissivas e cumulativas, em favor de modalidades contratuais que enfatizam a vertente reflexiva, articulam as dimensões pessoal e organizacional, e são mais conformes aos modelos e práticas de formação de adultos.

Segundo Canário (1994), o novo modo de pensar e organizar os processos de trabalho fazem apelo a novos tipos de competências nomeadamente: capacidade de trabalho em equipa, capacidade de pensar à escala da organização, e não apenas da tarefa ou posto de trabalho.

O conceito de escola reflexiva refere que a escola dos dias de hoje deve ser uma organização “que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão & Tavares, 2003, p.133).

Para Formosinho (2001), uma escola reflexiva significa ter autonomia e responsabilidade, ter capacidade para se adaptar aos diferentes contextos e implica que os professores trabalhem cooperativamente, integrados em equipas, onde a investigação e o ensino eficaz sejam uma realidade.

Em termos de educação, este modo de pensar traduz-se na necessidade de um Projeto

Educativo de Escola (ou Agrupamento de Escolas) que revele a cultura de escola que lhe serve de base.

A formação centrada na escola deve por isso ser uma forma de a transformar, melhorando o potencial formativo das situações de trabalho propiciando as condições necessárias para que os professores transformem as suas experiências de trabalho em experiências de aprendizagem a partir de um processo auto formativo, que requer uma dimensão coletiva e interativa. É esta dimensão coletiva, que vai permitir que as organizações aprendam, no sentido de reforçarem a sua capacidade autónoma de mudança.

Para a concretização deste ideal será preciso uma reflexão e pesquisa, sobre e no trabalho, para que então se torne possível a produção de mudanças individuais e coletivas: os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto de trabalho.

É este processo ecológico de mudança, que no mundo escolar se pretende fazer emergir, adotando estratégias de formação 'centrada na escola'. Esta estratégia formativa tem como pressupostos a eficácia e a tentativa de resolver as dificuldades de *transfert* dos efeitos da formação.

O desenvolvimento de modalidades de formação contínua de professores baseadas nesta perspetiva, parece corresponder também aos anseios e motivações dos professores que preferem formação que esteja diretamente relacionada com situações problemáticas e contextualizadas.

Caberá aos centros de formação, construir uma oferta formativa, que facilite a emergência de processos de mudança em que os professores e escolas mudem em simultâneo.

## **5 - O PROFESSOR E AS DIFERENÇAS**

Atualmente, ouvimos com alguma frequência a expressão «cada caso é um caso», no entanto, não se traduz na mesma medida em termos de prática educativa. Alguns professores exigem que cada criança se adapte à média do grupo, ignorando os diferentes percursos pessoais e as expectativas em relação à escola.

Para Afonso (2004, p.33), o grupo/turma não é um “bloco uno e indivisível, mas um conjunto multifacetado de indivíduos que interagem com o professor e entre si”, pelo que, o comportamento de cada um resulta daquilo que recebe da interação com o professor e com os colegas.

Desta forma, o papel do professor é fundamental, tanto na interação que estabelece com os seus alunos como na promoção de comportamentos de aceitação, no seio da turma, em relação aos alunos com NEE. Nesse sentido, são muitos os autores que tentam alertar para a necessidade de mudança de atuação dos docentes. Como exemplo, Alves (2001, cit. por Afonso, 2004, p.34) refere “Professor: trate de prestar atenção no seu olhar. Ele é mais importante que seus planos de aula. O olhar tem o poder para despertar e para intimidar a inteligência. O olhar é um poder bruxo!”. Neste contexto, podemos concluir que um simples olhar influencia as atitudes do aluno e importa que o docente, nesse pequeno e vulgar gesto, consiga ser capaz de ‘auscultar’ o grupo e o indivíduo ao mesmo tempo para poder atender aos anseios de todos. Neste sentido é importante ter em conta, o que nos diz Nielsen (1999, p. 23), “A criação de um ambiente positivo e confortável é essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos.”

O docente, de acordo com as diferenças existentes na sua turma, pode adotar atitudes que podem favorecer os favorecidos, favorecer os desfavorecidos ou não favorecerem os favorecidos nem os desfavorecidos. Assim, “não há indiferença às diferenças. Há isso sim, uma mescla de discriminações negativas (que aumentam as desigualdades), positivas (que as diminuem) ou neutras (sem efeito identificável)” (Perrenoud, 2001, p.23).

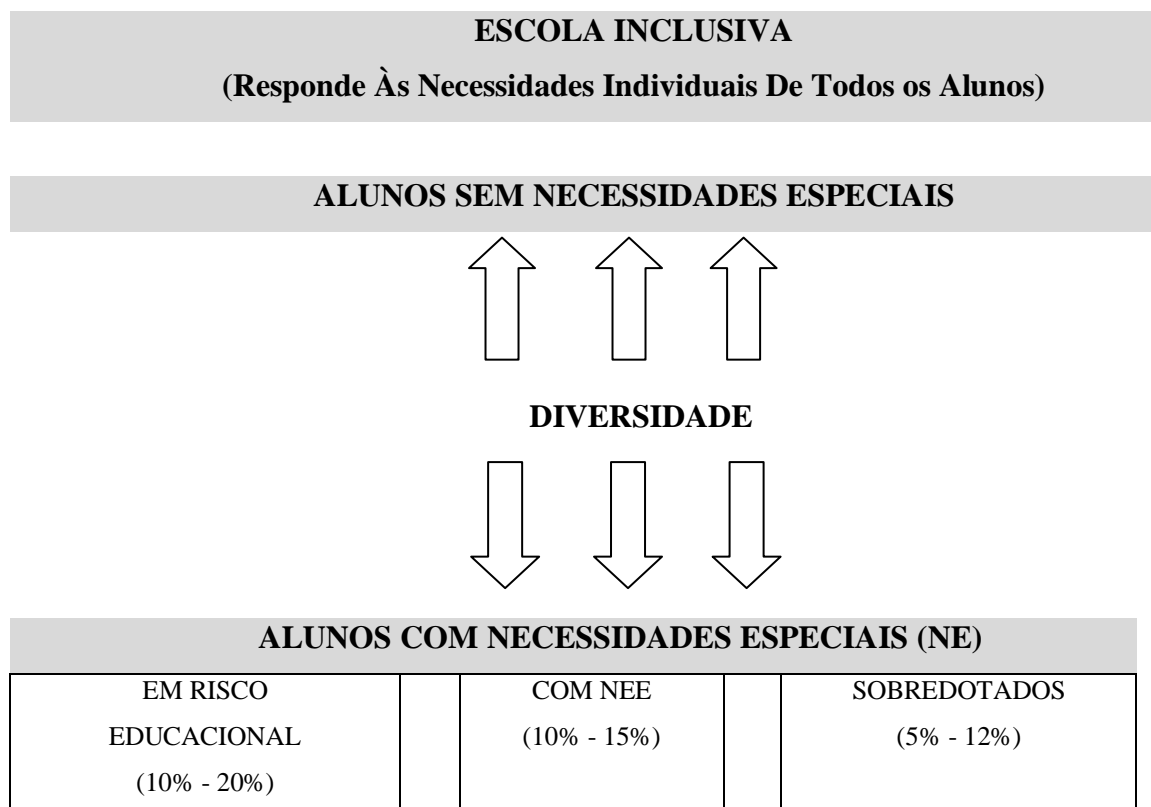
Muitas vezes, o professor do ensino regular (na sua generalidade) tem dificuldades em fazer a diferenciação positiva, para a qual não se sente preparado do ponto de vista pedagógico, uma vez que a sua formação inicial aponta, geralmente, para ensinar a todos como se fossem um só. Sente, por outro lado, que a maior preocupação com crianças NEE pode prejudicar o atendimento imparcial que entende todos merecerem. No entanto, é preciso explicar aos alunos, pais... que o professor não pode estar em todo o lado ao mesmo tempo, nem responder a todos os pedidos. Deve dar prioridade aos “alunos que mais necessitam dele” (Perrenoud, 2001, p.23).

É neste contexto que se deve analisar a presença de alunos com NEE no ensino regular e tentar demonstrar que a diversidade pode ser uma mais valia. O reconhecimento das diferenças e a atuação em função das mesmas deve ser encarado como um fator de discriminação positiva considerando a heterogeneidade como um valor acrescido.

Correia (2003a) apresenta o conceito de diversidade que dá forma à chamada Escola Inclusiva, onde deveremos encontrar todos os alunos, proporcionando-lhes uma aprendizagem em conjunto, congregando alunos sem NEE e com NEE.

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

Figura 1: Escola Inclusiva para Correia



(Correia, 2003a, p.13)

Tendo em conta o que foi dito e o quadro anterior, o atendimento a «Todos» exige que a escola se transforme no sentido da diferenciação pedagógica e curricular, enfrentando o desafio:

“de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, suscetível de educar com sucesso todas as crianças incluindo as que apresentam graves incapacidades. O mérito destas escolas não consiste somente no facto de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças; a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação de atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas.” (UNESCO, 1994, pp: 17-18).

Segundo Rodrigues (2001), o docente que assume as diretivas da escola inclusiva deve seguir um modelo de intervenção centrado no currículo, tornando-se fundamental conhecer o aluno, mas também os seus ambientes de aprendizagem. A preocupação do docente passa por planificar “as actividades que dizem respeito à classe, no seu conjunto” (Ainscow, 1997, p.16). A escola, necessariamente, passa a ver a criança não como um sujeito com NEE, mas como um todo, com pertenças diversas.

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

Assim, para transformar a escola regular numa escola inclusiva onde todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das suas dificuldades, a Declaração de Salamanca aponta como caminho a adaptação 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 respectivas comunidades” (UNESCO, 1994, p.21). Logo, o conceito de inclusão abre caminho à diversidade de respostas educativas dentro do sistema regular de ensino.

Como docentes devemos defender os princípios consignados na Constituição Portuguesa, na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, porque toda e qualquer criança deve ser tratada em pé de igualdade e de imparcialidade em matéria de educação.

Estaremos perante uma inclusão com sucesso, quando houver planificação e programação eficazes para a criança com NEE, práticas educativas e serviços de apoio necessários ao bom atendimento da criança com NEE, legislação sobre os aspetos da inclusão da criança com NEE, nas escolas regulares, cooperação entre a escola, a família e a comunidade, e ainda uma preparação adequada do professor do ensino regular, do professor de educação especial e dos técnicos envolvidos no processo.

## **6 - O PROFESSOR NA ATUALIDADE**

“Espera-se hoje que a professora seja capaz de compreender e praticar o acolhimento à diversidade e esteja aberta a práticas inovadoras na sala de aula. No novo perfil, a professora deve adquirir conhecimento sobre como conhecer as características individuais (habilidades, necessidades, interesses, experiências, etc...) de cada um dos estudantes, a fim de poder planear aulas que levem em conta tais informações” (Ferreira, 2006, p.231).

Desde há algumas décadas que assistimos a uma pressão crescente no sentido de modificar o papel do professor.

Atualmente, para além da necessidade de novas estratégias de ensino-aprendizagem, inerentes à sala de aula, que levam a uma participação ativa dos alunos e a uma resposta individualizada aos mesmos, o professor tem ainda uma diversidade de tarefas para as quais tem dificuldade em dar uma resposta adequada e eficaz a todas elas. Esta dificuldade prende-se, por um lado, com o facto de não ter sido preparado para as novas funções, e por outro

lado, pela falta de definição e delimitação dos objetivos e prioridades na sua atividade profissional, tendo sido a conceção das suas novas funções, algo no qual não participou.

Para além deste quadro problemático, há ainda a ter em conta o aumento da responsabilização dos professores em relação à prática pedagógica e à qualidade de ensino, parecendo que o processo educativo depende exclusivamente do professor. No entanto, a melhoria dos recursos materiais e das condições de trabalho parecem-nos determinantes para o êxito do processo ensino/aprendizagem.

Ainda que o professor tenha uma função crucial nos resultados da sua prática profissional, necessita de uma formação inicial que o ajude a clarificar crenças em relação a essa prática e em relação a si próprio, desenvolvendo o seu auto-conhecimento e auto-confiança e de uma formação contínua orientada para a resolução de problemas concretos e para a inovação educativa, fomentando o trabalho de equipa e a cooperação dos professores.

Hoje, ser professor é ser “produtor da sua profissão tornando-se verdadeiro profissional reflexivo” não se limitando a ensinar crianças e jovens cooperantes, desejosos de aprender, pois muitos dos alunos têm histórias de vida que não se coadunam com o trabalho escolar, com o discurso e com as normas da escola (Afonso, 2004, p.38). É preciso mudar a escola. Há necessidade de saber adequar currículos à individualidade de cada, ainda que não perdendo de vista metas comuns. É nestes espaços que o professor pode diferenciar e introduzir adaptações curriculares, evidenciando certos saberes, que têm sido descurados pela escola, “com vista à sua adequação ao contexto local e às necessidades dos seus alunos”(idem).

O papel do professor deverá ser de facilitador da aprendizagem, diversificando as situações, adaptando o ambiente, mudando estratégias e ajustando os currículos para que todos tenham oportunidade de utilizar e aumentar as suas capacidades, de comunicar e aprender porque "responder positivamente aos alunos com necessidades especiais é uma maneira de desenvolver escolas para todos" (Ainscow, 1997, p.75).

Na opinião de Correia (1997), o professor deve individualizar a educação, identificar as necessidades educativas e intervir, compreender até que ponto as incapacidades ou desvantagens afetam a aprendizagem, ter em conta a situação emocional da criança, dialoga com os pais, recorrer a serviços de apoio, saber elaborar um PEI, relatórios, etc. Isto implica um diagnóstico das suas potencialidades, capacidades e necessidades.

Neste contexto, o professor tem o papel de diagnosticar, sendo um processo contínuo de observação-intervenção com reformulação de objetivos e estratégias de acordo com as

evoluções registadas. Torna-se fundamental “conhecer a criança nas suas dimensões intra-individuais, mas também na forma como ela interage com a família, a escola e o meio” a fim de se obter uma visão mais completa (Afonso, 2004, p.39). Assim, o papel de observador não pertence exclusivamente a outros profissionais tradicionalmente vistos como os únicos capazes de realizar esta tarefa.

Por outro lado, o professor deve ter presente que a intervenção educacional oportuna e continuada atenua o atraso cognitivo e, conseqüentemente, reduz o insucesso escolar, sendo necessária a "redefinição de necessidades especiais em termos de currículo" (Ainscow, 1997, p.75); as crianças com NEE necessitam de uma intervenção atempada, uma vez que é nas “primeiras fases de desenvolvimento da criança que a acção pedagógica tem maiores hipóteses de eficácia.” (Bautista, 1997, p.220).

É necessária, uma intervenção adequada no sentido de compensar as limitações, através de experimentações variadas e ricas, que fomentem intercâmbios para minorar a desestruturação do processo de desenvolvimento. É que "as crianças excepcionais podem-se desenvolver através dos mesmos estádios Piagetianos (...) de modo semelhante às crianças do ensino regular, embora a um ritmo mais lento. A interacção com um ambiente rico e estimulante e com a aprendizagem activa tendem a promover o crescimento" (Sprinthall, 1994, p.573).

Para isso, o docente deve ter um conhecimento adequado do desenvolvimento do indivíduo, caso contrário, através de uma intervenção desadequada, embora involuntária, pode contribuir para o processo de ‘deficiênciação’.

Tendo em conta a importância do papel das equipas multidisciplinares, é fundamental que o ensino seja pensado como um envolvimento de competências de apoio entre pares, de colaboração entre docentes e técnicos, de modo a que haja mudanças significativas naquilo que é a prática educativa tradicional. Os professores deverão considerar novas perspectivas de atuação e refletirem sobre novas experiências. A interajuda, entre os elementos das equipas multidisciplinares, fomentará novas alternativas para a resolução de problemas específicos. Este trabalho compreende funções de planeamento e desenvolvimento programáticos, implementação do programa, serviços de avaliação e orientação, ações de supervisão, comunicação e coordenação, entre outros. Este propósito implica a existência de uma relação pessoal e profissional muito próxima e equilibrada.

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

Por todas estas razões, o modelo de professor tradicional está desajustado, há hoje que traçar novos caminhos para a profissionalização, onde já não bastam competências mínimas para ser professor.

## **7- A ESCOLA INCLUSIVA**

A inclusão de alunos com deficiência é sem dúvida um dos grandes desafios que se coloca às escolas e aos professores. A expressão Escola Para Todos e considerando que todas as crianças e jovens, mesmo sendo portadores de graves incapacidades, podem e devem ser aceites pela escola regular, encontrando nela todas as respostas adequadas às suas necessidades educativas específicas, visa um objetivo que implica uma nova conceção dessa mesma escola. Como refere Carvalho e Peixoto (2000, p. 15), “A inclusão é um sonho acalentado pelos pais de crianças com NEE.”

As escolas não se tornam inclusivas de um dia para o outro. Pelo contrário necessitam de transformações profundas ao nível da sua cultura, dos seus professores e das suas práticas. Porém as transformações também têm de vir de fora, sobretudo do contexto político e social. Neste sentido, as escolas inclusivas, necessitam de sociedades e políticas inclusivas, de modo a que os seus esforços possam ser impulsionados e continuados por forças que existem antes e depois de si.

Para que a inclusão de crianças com deficiências nas classes do ensino regular garanta o sucesso, não é suficiente que esta inclusão seja apenas no aspeto físico, mas sim que lhe seja dado um acompanhamento específico, pois o sucesso da integração dependerá do desenvolvimento de programas de formação para professores, de modo a promover a aquisição de novas competências de ensino, de forma a responder às necessidades das crianças, para que as prestações educacionais sejam adequadas aos alunos, visto que “os professores do ensino regular treinados em técnicas de integração podem naturalmente responder mais adequadamente aos alunos com problemas de aprendizagem ou de comportamento.” (Correia, 1999, p. 161).

Muitas vezes, os termos integração e inclusão são usados como se quissem dizer a mesma coisa, atribuísse-lhe o mesmo significado tanto no plano pedagógico como no plano didático.

A partir da Declaração de Salamanca (1994), o funcionamento das escolas tende então a modificar-se e a verdadeira inclusão começa a tomar algumas proporções.

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

Clarificou-se que as escolas constituem os meios mais eficazes para combater a discriminação devendo incluir-se as crianças nas turmas regulares. Para Marchesi (2001, p. 99), “é a escola no seu conjunto (...) que cabe organizar a sua actividade de tal maneira que se evitem as estratégias menos inclusivas e de forma a potencializar o compromisso dos professores com o ensino de alunos com necessidades educativas especiais.”

Os professores partidários da escola para todos aderem assim à inclusão e fundamentam a sua opinião nas seguintes ideias:

- A rotulação dos alunos é prejudicial, baixa a sua auto estima.
- Os programas de educação especial que retiram as crianças da turma regular são ineficazes, pois as crianças com NEE revelam um melhor aproveitamento social e cognitivo quando o ensino se processa dentro da sala junto das outras crianças.
- As crianças portadoras de deficiência constituem um grupo minoritário, como tal estão sujeitas a problemas de discriminação.
- A ética tem de proceder o empirismo. A colocação destas crianças na turma regular tem a ver com a questão ética e não com a rentabilidade ou eficácia do ensino/aprendizagem, tratando-se de uma questão de justiça e igualdade de direitos.

Numa perspectiva de inclusão, começa-se por considerar a modalidade de atendimento como o primeiro parâmetro, dando relevância à permanência do aluno na classe regular, sendo todos os serviços educacionais prestados dentro da sala, salvaguardando, no entanto, raras exceções. A educação deve basear-se nas necessidades e características do aluno mas também no ambiente onde ele interage. É necessário um conhecimento do aluno e os seus ambientes de aprendizagem.

A construção e implementação de uma escola inclusiva recusa então a homogeneização das práticas educativas dos professores como a aceitação implícita da existência de um aluno ideal capaz de ser entendido como uma espécie de medida-padrão.

Numa sociedade democrática, “vemos a necessidade do enraizamento dos valores como igualdade e justiça, numa sociedade tolerante e equitativa” (Martins, 1991, cit. por Carvalho e Peixoto, 2000, p. 18), como queremos acreditar que é a nossa, onde a singularidade da pessoa humana e das suas experiências de vida é tanto um valor a respeitar, como a referência primeira do seu processo de desenvolvimento pessoal e social, as práticas educativas centradas no aluno padrão, deixaram de fazer sentido e assim, da recusa da uniformização pedagógica passa-se à defesa da necessidade de promover a diferenciação das práticas educativas.

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

No entender de Rodrigues (2003), se a sociedade não for verdadeiramente inclusiva, a escola também nunca o será. Por isso, cabe a cada um de nós contribuir para que a sociedade, em que nos encontramos, modifique a forma como vê os indivíduos com necessidades educativas especiais.

A escola deve organizar a sua ação pedagógica de acordo com as competências dos seus alunos.

Em nosso entender, possuímos uma legislação que nos potencia tudo para podermos alcançar uma escola efetivamente inclusiva, o Dec. Lei 115-A/98 de 4 de maio, ele é um instrumento de trabalho em direção a essa escola, pois uma escola aberta, democrática, autónoma, reflexiva, terá que respeitar o princípio de igualdade nas diferenças individuais.

Segundo Porter (1998) a escola inclusiva veicula um sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades educativas, incluindo os portadores de deficiência, são instruídos, conjuntamente com os outros na escola do bairro em ambientes de sala de aula regular, apropriados para a idade cronológica, e onde lhes são oferecidos ensino e apoio, de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais. Um programa inclusivo pressupõe serviços organizados com base em abordagens de apoio colaborativo, que substituam o modelo tradicional, baseado na avaliação do aluno, na prescrição e no ensino especializado.

Assim, para que a escola seja efetivamente inclusiva não basta que os professores adotem este conceito e se disponham a prosseguir este objetivo. É indispensável disporem de conhecimentos e formação específica que lhes permitam, na mesma turma, ensinar crianças diferentes com capacidades várias e com níveis distintos de conhecimentos prévios.

Para conclusão de tudo o que foi referido, e porque vem ao encontro do que pensamos, referimos Fonseca ao afirmar que “se não há nenhuma razão para segregar os seres humanos à base da idade, do sexo, da religião ou da cor, também não o deve haver à base da capacidade de aprendizagem. Não há nada que o justifique.” (Fonseca, 1988, p.6).

## **8 - OBSTÁCULOS À ESCOLA INCLUSIVA**

A Declaração de Salamanca, atrás referida, pressupõe que os professores têm formação para atendimento a alunos com NEE, de modo a promover o sucesso desses e de outros alunos. Tal como já foi demonstrado anteriormente, este é o primeiro obstáculo ao modelo de Escola Inclusiva, pois, “pese embora os discursos pedagógicos, a generalidade dos professores não foi preparada, na sua formação inicial e contínua, para lidar com a diferença”

(Parecer n.º 9, CNE, 2004, p.14) pelo que, um número considerável de professores não recebeu formação que lhe permita identificar e intervir adequadamente com os casos de alunos com NEE.

O sucesso das medidas inclusivas depende, fundamentalmente, da capacidade de resposta dos professores ao nível das estratégias, das atividades de ensino do aluno com NEE, dos “conhecimentos básicos e técnicas que lhes permitam compreender as necessidades das crianças e jovens com dificuldades e do processo como estes podem estar integrados em escolas regulares” (Mittler, 1992, cit. por Mesquita & Rodrigues, 1994, p.56), portanto, sem a formação necessária, o conhecimento da natureza dos seus problemas e as implicações que têm no seu processo educativo, “os professores do ensino regular não lhes podem prestar o apoio adequado” (Correia, 1999, p.20).

A ausência de formação em matéria de NEE por parte dos professores do regular e a formação dos professores especializados cria, por vezes, um clima de alheamento por parte dos professores regulares, deixando parecer que todos os casos difíceis são deficiências e estão fora da sua alçada, diminuindo “a sua expectativa e o seu empenhamento em relação a estes alunos, contribuindo para uma menor integração na classe” (Ainscow, 1996, cit. por Costa, 1998, p.60). Na verdade, ambos os professores devem ter formação específica embora diferente; ao professor do regular cabe a responsabilidade de ensinar todas as crianças/jovens e ao professor de apoio/educação especial o papel de consultadoria, “pessoas que podem ajudar o professor a encontrar soluções operacionais para os problemas que surjam na sala de aula” (Porter, 1998, p.41).

Outro obstáculo à Educação Inclusiva é a ineficácia das equipas multidisciplinares, com a participação de outros técnicos. Esta insuficiência impossibilita um conhecimento adequado das necessidades e das potencialidades dos alunos com NEE e impede um planeamento rigoroso das medidas e estratégias a implementar, assim como a sua avaliação.

Finalmente, falta referir a ausência ou reduzida cooperação interdisciplinar, de recursos humanos especializados e meios técnicos adequados de apoio ao professor. O facto de, ainda num passado recente, no nosso sistema educativo, muitos professores da Educação Especial não serem detentores de formação especializada, colocou dificuldades acrescidas no desenvolvimento da cooperação com os seus colegas de ensino regular, pois a perceção pelos primeiros da fragilidade das suas competências profissionais induziu um quadro de insegurança (culpa) e, simultaneamente, instalou entre professores de ensino regular uma atitude de reserva e de baixas expectativas face à eficácia da colaboração a estabelecer. Esta

dificuldade na cooperação, ainda hoje proporciona obstáculos “à concretização de um ensino diferenciado e à planificação e gestão dos recursos humanos e técnicos disponíveis para lhe dar coerência e viabilidade” (Ministério da Educação, 1998a, p.11).

## **9 - VANTAGENS DA ESCOLA INCLUSIVA**

Não se pode falar de um consenso quanto às vantagens da inclusão dos alunos com NEE num ambiente educativo o ‘menos restritivo possível’ dado que as tentativas para comprovar a suas vantagens sobre outros modelos de inclusão são, regra geral, também elas inconclusivas. Todavia, os defensores das vantagens da Educação Inclusiva costumam falar dos seus efeitos em dois grupos de alunos: os alunos sem NEE e os alunos com NEE.

Para Bairrão (1998) não existem dados científicos que revelem que a inclusão é desfavorável para os alunos ditos ‘normais’, defendendo mesmo vantagens para essa inclusão, pois, para ele, as dificuldades por vezes apresentadas por alguns alunos, levam os professores a implementarem estratégias/medidas para a melhoria da aprendizagem que acabam beneficiando a todos os alunos. Defende ainda, que os alunos ditos ‘normais’ acabam por adquirir mais competências em termos de capacidades de cooperação, entreajuda e compreensão em geral do aluno com NEE.

Morgado (2003, p.76) refere que:

“Os estudos realizados têm vindo a sustentar que a presença de alunos com NEE em contextos de ensino regular pode estimular as experiências de aprendizagem de alunos em risco académico e social (...), assim como dos alunos com sucesso académico (...). Os programas de educação inclusiva promovem também em todos os alunos o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença e diversidade, fomentando atitudes de cooperação”.

Salienta-se como benefícios da inclusão para os alunos sem NEE:

- “1- Decréscimo do medo da diferença e um aumento da capacidade para estabelecer relações confortáveis com indivíduos que apresentam NEE, assim como uma crescente consciência em relação aos mesmos;
- 2- Crescimento em termos sociais; à medida que os alunos aprendem o que é a tolerância e a aceitação;
- 3- Melhoria em termos de autoconceito;
- 4- Desenvolvimento de princípios individuais em relação a aspectos morais e étnicos;
- 5- Desenvolvimento de relações de amizade calorosas entre alunos com e sem deficiências” (Staub & Peck, 1995, cit. por Kronberg, 2003, p.45).

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

Relativamente à inclusão de crianças com NEE apontam-se os seguintes benefícios:

- “1- Aumento das possibilidades que uma criança com NEE tem de estabelecer relações sociais com as suas semelhantes sem NEE;
- 2- Potenciação de oportunidades de participação nos currículos e instrução ministrados em classes regulares;
- 3- Maior participação em actividades curriculares e extracurriculares abertas a crianças sem NEE;
- 4- Diminuição do estigma quando crianças com NEE são integradas em escolas e classes regulares” (idem, p.43).

São referidas ainda, para além das interações com outros jovens, as aprendizagens que se fazem por imitação de comportamentos entre os seus pares.

Por outro lado, aponta-se também, que a inclusão de alunos com NEE permite que o conhecimento destes em relação ao mundo em que vivem seja mais completo e, favorecendo-se o contacto com os colegas da mesma idade, ensaia-se uma melhor inclusão na sociedade futura em que vão ter de viver.

Do mesmo modo, Brown (1989, cit. por Costa, 1996, p.156) acrescenta que:

“De facto, se se aceita que as pessoas com deficiências graves devem ter uma vida tão integrada quanto possível, que têm direito a fazer parte de um ambiente familiar e duma comunidade e que devem poder desfrutar de actividades de tempos livres, de ocupação laboral e de convívio social, conclui-se que, para que tal aconteça, é fundamental que, na infância adolescência, possam fazer parte do grupo de crianças e jovens que habitam na sua área e que vão para a escola local”.

Em síntese, a inclusão traz vantagens para todos os alunos, com e sem NEE, porque proporciona o apoio académico, mas também porque oferece experiências positivas no domínio social; a interação entre alunos diferentes vai promover atitudes de aceitação daqueles que são diferentes criando comunidades abertas e, por isso, “formará uma geração mais solidária e mais tolerante e (...) aqueles que têm problemas, dificuldades ou deficiências, aprenderão a conviver no mundo heterogéneo que é o seu” (Costa, 1996, p:161). Arends (1995, p.152) corrobora da ideia que a inclusão é imprescindível ao referir que permite: “Atenuar a discriminação”. As crianças com NEE “têm oportunidade de aprenderem comportamentos sociais e escolares apropriados a partir da observação e modelagem (...) de crianças sem NEE”. As crianças sem NEE também beneficiam, “porque deparam desde logo com os pontos fortes e os contributos potenciais, bem como as limitações, dos colegas deficientes. O ambiente escolar e a sociedade em geral enriquecem-se”.

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

Relativamente aos professores do regular são apontadas como vantagens as oportunidades que são criadas para troca e renovação de saberes através do contacto com professores especialistas, aumentando a sua preparação e, ao mesmo tempo, atualizando e melhorando a sua formação. Verifica-se que os professores da escola inclusiva “colaboram e planeiam mais, aprendem novas técnicas uns com os outros, participam num maior número de actividades de formação, demonstram vontade de mudar e utilizam uma diversidade de estratégias para ensinar alunos com NEE” (Correia, 2008, p.23).

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

## **PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA**

## **CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Neste capítulo, destinado ao enquadramento da pesquisa empírica, tecemos algumas considerações sobre a problemática e questão de investigação, referimos alguns pressupostos teóricos e metodológicos da investigação que cruzam com este trabalho. São também mencionados os procedimentos metodológicos de investigação, adotados no decurso da investigação empírica. Fazemos também uma abordagem e justificação das opções tomadas no tratamento de dados.

### **1 – OBJETIVO**

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas.

### **2 - APRESENTAÇÃO DO TEMA**

A inclusão é, sem dúvida, um assunto relevante no domínio do nosso quotidiano. Apercebemo-nos no dia-a-dia, de certas atitudes e comportamentos, que por vezes conduzem à exclusão de crianças diferentes, na vida familiar, social e ainda escolar. Os preconceitos presentes na nossa sociedade e que dão origem à discriminação de crianças com NEE devem ser retirados do pensamento de qualquer ser humano e das práticas escolares e sociais.

Neste pressuposto, a inclusão, a par de um melhor entendimento e compreensão das diferenças, procura levar o aluno com NEE às escolas regulares e, sempre que possível, às classes regulares, onde, por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades, até porque, e seguindo esta linha de pensamento, “o contrário origina graves prejuízos quer para os próprios, quer para a sociedade e sobretudo para a humanidade” (Carvalho & Peixoto, 2000, p.9).

Em Portugal, como noutros países, existem indivíduos com NEE e constituem um grupo prioritário de intervenção, justificando um maior empenhamento e disponibilidade por parte dos profissionais e especial atenção dos serviços de educação. Entendemos portanto que a escola é o instrumento mais adequado, através do qual, a sociedade pode concretizar a implementação de práticas de inclusão educativa e social.

O trabalho de equipa na comunidade e nas estruturas que dão apoio à criança e ao adolescente precisa de ser estimulado e assegurado, como forma de responder à complexidade dos atuais problemas e às crianças com NEE, as quais requerem de modo crescente, atuações interdisciplinares.

Atualmente parece-nos que muitos docentes poderão acomodar-se ao modelo de ensino tradicional, por ser menos fatigante, manifestando dificuldade em diferenciar positivamente os alunos com NEE, uma vez que, do ponto de vista pedagógico, a sua formação inicial aponta, geralmente, para “ensinar a todos como se fossem um só” (Perrenoud, 2001, p.44). Desta forma, há dificuldade em consumir a máxima de que as crianças incluídas devem “obter uma boa educação geral.” (Zigmond, 1996, cit. por Ferreira, 2007, p.95).

Para contrariar esta acomodação, é necessário proporcionar, logo na formação inicial, o contacto com crianças NEE através de prática pedagógica acompanhada. Desta forma, evita-se a criação artificial da «criança ideal». Os formandos devem ter um conhecimento multifacetado sobre a criança através das áreas científicas, mas ao mesmo tempo serem contempladas todas as diferenças que possam existir no contexto sala de aula.

Todavia, mais do que transmitir aos futuros docentes a ideia de que algumas crianças têm problemas, é necessário criar neles o sentido da especificidade de cada aluno e o respeito pelo ritmo de desenvolvimento e aprendizagem que lhe são próprios. Dito de outro modo, é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, tendo como pressuposto que "as diferenças humanas são normais e que, por consequência, a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades de cada criança em vez de obrigar a criança a adaptar-se às hipóteses estabelecidas quanto ao ritmo e natureza dos processos de aprendizagem" (UNESCO, 1994, p.18).

Então, consideramos que para além de sensibilizar para a Educação Especial, é necessário formar (todos) os docentes no respeito pela diferença e pelas dificuldades individuais. Só assim, fará sentido falar de escolas inclusivas e de sistemas educativos regidos por princípios integradores, onde todas as crianças da mesma comunidade aprendam em conjunto, salvaguardando as necessidades educativas específicas de cada uma.

As questões da formação, sobretudo na área da Educação Especial, sempre nos inquietaram. Se por um lado, a formação de docentes especializados está parcialmente resolvida, por outro lado, a formação contínua dos docentes do regular no âmbito das NEE é ainda limitada. Entendemos que o que agora apresentamos é relevante, uma vez que reflete a

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

necessidade de aperfeiçoamento pessoal e profissional dos docentes do ensino regular, condição essencial para consumir a escola inclusiva.

Pretendemos com este estudo, fazer o levantamento das lacunas que o professor do ensino regular apresenta ao nível da formação, uma vez que tem de dar resposta aos alunos com NEE, cada vez mais incluídos nas nossas escolas, evitando o prejuízo dos alunos sem NEE, a influência dessa formação no seu desempenho docente e ainda a sua sensibilização para a inclusão de alunos com NEE.

Para a nossa investigação partimos de um universo em que a população total abrange todos os Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico que pertencem a dois Agrupamentos de Escolas do concelho da Guarda, de modo a perceber que respostas educativas têm as crianças com NEE nestes Agrupamentos de Escolas.

Tendo em conta os aspetos anteriormente referidos, traçámos as linhas orientadoras que conduziram a investigação.

### **3 - FORMULAÇÃO DO PROBLEMA**

#### **3.1 - QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO**

–Que meios possuem os professores do ensino regular para uma correta definição das problemáticas específicas das crianças com NEE inseridas na escola?

–A formação dos professores do ensino regular é adequada para intervir junto de crianças com NEE, inseridas nas suas turmas?

–A formação dos professores do ensino regular no âmbito das NEE incute atitudes inclusivas na prática pedagógica desses professores?

–Os professores do ensino regular identificam-se com os princípios da Escola Inclusiva?

#### **3.2 – PROBLEMA**

Têm os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico/Regular dos Agrupamentos em referência formação adequada para intervir corretamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas?

#### **4 - IDENTIFICAÇÃO DOS OBJETIVOS**

Na condução deste estudo procuraremos dar respostas a um determinado número de questões, que tomamos como orientação para a elaboração do mesmo, e à problemática definida.

Como sabemos, os objetivos são metas que se pretendem alcançar com a realização de qualquer trabalho de investigação.

Seguindo a orientação de Séneca (1991, cit. por Azevedo, 2001, p.9), “não há ventos favoráveis para quem não sabe para onde vai”. É uma expressão cuja essência procuramos que sirva de orientação para o nosso propósito de levar a cabo a presente investigação. Daí, a preocupação inicial de definirmos os rumos ou caminhos segundo os quais, nos deveríamos orientar e que sem eles, podíamos correr o risco de não ser possível atingir os fins a que nos propusemos, ou então, andar por caminhos que não os desejados e deste modo, não conseguirmos obter resultados fidedignos.

Deste modo, no âmbito do tema do nosso estudo passamos à formulação dos nossos objetivos, que têm como finalidade contribuir para identificar necessidades de formação e condições de intervenção dos professores do 1.º Ciclo junto de crianças com NEE, inseridas nas suas turmas.

##### **4.1 – OBJETIVOS**

- Estimar o grau de conhecimento que os docentes possuem para avaliar e identificar os diferentes tipos de NEE em crianças integradas na escola regular;
- Perceber as limitações para intervir com crianças NEE;
- Percecionar, em termos práticos, como a formação inicial e contínua permite sensibilizar e dotar os docentes de comportamentos inclusivos para consequentemente darem respostas adequadas às problemáticas subjacentes às crianças com NEE inseridas na escola;
- Conhecer a opinião dos professores sobre a Escola Inclusiva.

#### **5 - ENCAMINHAMENTO DA INVESTIGAÇÃO**

A metodologia de um trabalho científico exige um conjunto de procedimentos e estratégias, que se podem englobar em três momentos essenciais: a planificação global, a

fundamentação teórica e a pesquisa empírica. Cada um destes momentos, por sua vez, tem como caracterizadores atos e estratégias que os especificam e que importa referir.

Procuramos que a metodologia e os instrumentos utilizados estivessem em consonância com os objetivos a que nos propusemos.

Iniciamos o nosso estudo por uma planificação global. Nesta planificação global, efetuamos o levantamento das questões de partida, o problema e a definição dos objetivos.

A fundamentação teórica é, como referimos, o segundo momento da investigação e apresenta como objetivo último conferir rigor científico ao trabalho, através da consulta da opinião de autores de reconhecida idoneidade no domínio do estudo.

A pesquisa empírica, última parte do processo, tem como objetivo essencial recolher no terreno perceções de elementos de uma amostra previamente determinada, procurando, no seu entendimento, respostas para o problema formulado. Tal entendimento vai ser recolhido, através de uma técnica e instrumento de recolha de dados.

### **5.1 - TIPO DE INVESTIGAÇÃO**

O nosso estudo é quantitativo, descritivo, transversal, não participante e não experimental. A informação irá ser sistematicamente colhida, sem intervenção deliberada do investigador nos acontecimentos. Pretende, predominantemente ‘retratar’ uma situação pré-selecionada.

Ribeiro (1999, pp:41-42) refere que num estudo descritivo “o investigador não intervém. Antes desenvolve procedimentos para descrever os acontecimentos que ocorrem naturalmente, sem a sua intervenção, e quais os efeitos nos sujeitos em estudo”.

O mesmo autor considera ainda que os estudos descritivos “focam geralmente um único grupo representativo da população em estudo e os dados são recolhidos num único momento” (idem, p.42) como é o caso do nosso estudo.

### **5.2 - LOCAL DE REALIZAÇÃO**

O local de realização do nosso estudo será o concelho da Guarda.

### **5.3 - SUJEITOS/AMOSTRA**

O conceito de amostra significa “conjunto de situações (indivíduos, casos ou observações) extraído de uma população” (Almeida & Freire, 2003, p.103).

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

O processo para se chegar à definição da amostra designa-se amostragem. Em termos de metodologia científica, esse processo deve possuir certos requisitos de modo a garantir a validade dos resultados e a possibilidade dos mesmos serem generalizados a uma população.

Para a concretização do estudo, foi utilizada uma «amostra de conveniência» constituída pelos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico a lecionar nos dois Agrupamentos de Escolas do concelho da Guarda, no ano letivo 2012/2013. Esta opção está associada ao facto do investigador pertencer profissionalmente a esta área geográfica e exercer, funções de docente do grupo 930 nos dois Agrupamentos de Escolas referidos.

Os docentes que constituem a amostra pertencem ao Quadro de Agrupamento e ao Quadro de Zona Pedagógica.

Nos dois Agrupamentos, o total da população para o nosso estudo é de 73 Professores do 1.º Ciclo e a nossa amostra ficou constituída por 37 desses Professores do 1.º Ciclo.

Segundo Almeida & Freire (2003), as probabilidades de uma maior representatividade da amostra são conseguidos quando o número é elevado e traduz em percentagem os estratos da população a estudar. Assim, a significância prende-se com o tamanho da amostra. No caso do nosso estudo, a amostra supera os 50% da população total.

O número de inquéritos distribuído foi de 50, no entanto, alguns não foram devolvidos e outros não se encontravam totalmente preenchidos. De acordo com Sousa (2005, p.67), é aconselhável inquirir “mais sujeitos do que os estritamente necessários para a constituição da amostra” de modo a “acautelar eventuais erros, desistências, faltas, recusas” (idem, p.67). Concordamos, contudo, com Almeida & Freire (2003) quando referem que não é fácil definir quantos sujeitos deve possuir uma amostra para que seja significativa, quando se trata de Ciências Sociais e Humanas.

Ao escolhermos a grandeza de análise «Dados Pessoais e Profissionais», pretendemos determinar, alguns parâmetros que permitissem, traçar o perfil dos elementos da amostra. Para tal, optamos pelos indicadores de idade, sexo, tempo de serviço, grupo disciplinar, categoria profissional e habilitações literárias. Estes indicadores, ao permitirem definir um perfil, possibilitaram igualmente, ver até que ponto as linhas do mesmo podem contribuir para a interpretação do objeto de análise.

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

### 5.3.1 - CARATERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Neste ponto, assumimos como objetivo proceder a uma caracterização dos professores do 1.º Ciclo inquiridos.

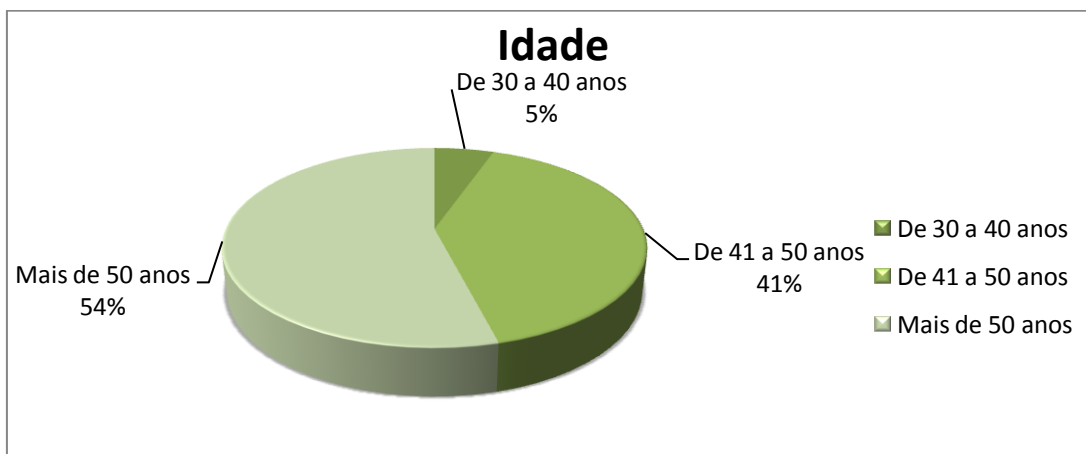


Gráfico 1: Percentagem de inquiridos segundo a idade

No que respeita à idade dos professores, verifica-se uma prevalência na faixa etária com mais de 50 anos o que constitui 54 % da amostra, distribuídos 5% na faixa etária entre os 30-40 e 41% entre os 41 e os 50 anos.

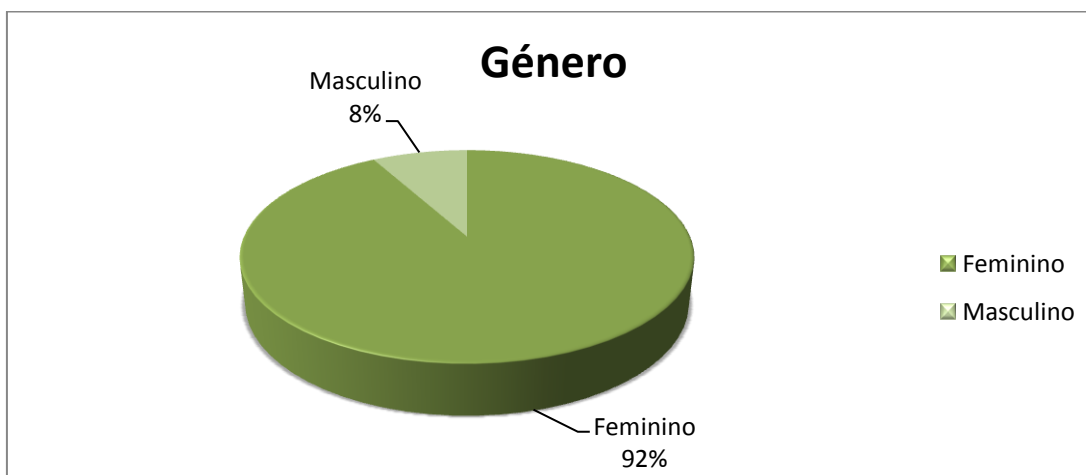


Gráfico 2: Percentagem de inquiridos segundo o género

No conjunto de 37 professores do 1.º Ciclo, existe um claro predomínio do género feminino que constitui 92% da amostra, contra 8% do género masculino.

A profissão de Professor do 1.º Ciclo tem sido ao longo dos tempos mais exercida por mulheres, embora nos pareça que esta tendência possa vir a diminuir.

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

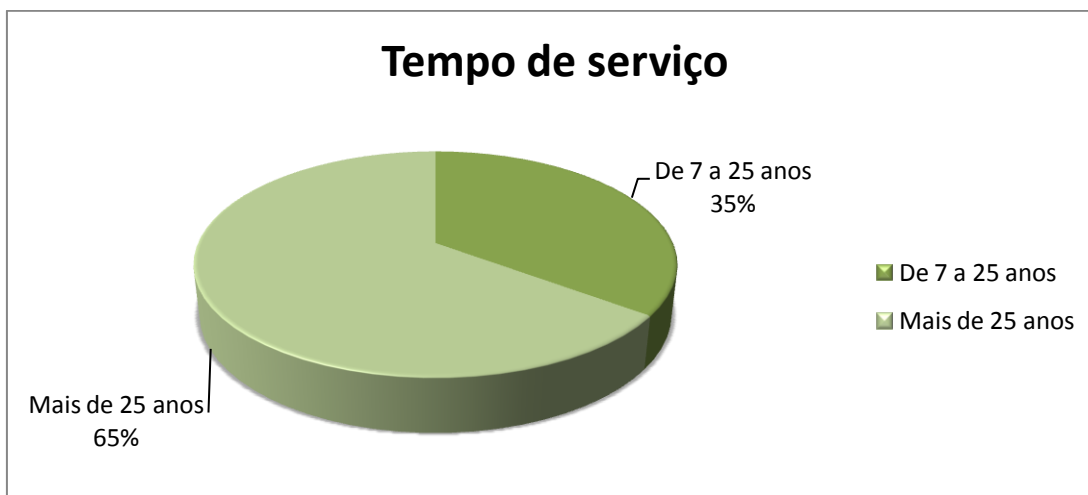


Gráfico 3: Percentagem de inquiridos por anos de docência

Relativamente ao tempo de serviço dos professores, como se pode observar pelo gráfico, constata-se que a maioria dos professores (65%) têm mais de 25 anos de serviço e 35% têm entre 7 a 25 anos de serviço. Esta situação pode ser justificada pelo facto de se tratar de uma localidade do interior onde encerraram bastantes escolas e pelo aumento da idade da reforma dos professores. Comparando a variável tempo de serviço com a variável idade, sem dúvida que obtemos uma concordância, porque os professores revelam ter muita idade, logo muito tempo de serviço, pois a idade e o tempo de serviço são diretamente proporcionais, ou seja, quando uma variável aumenta a outra também. Para esta conclusão parte-se do princípio que o professor está colocado desde o início da sua carreira.

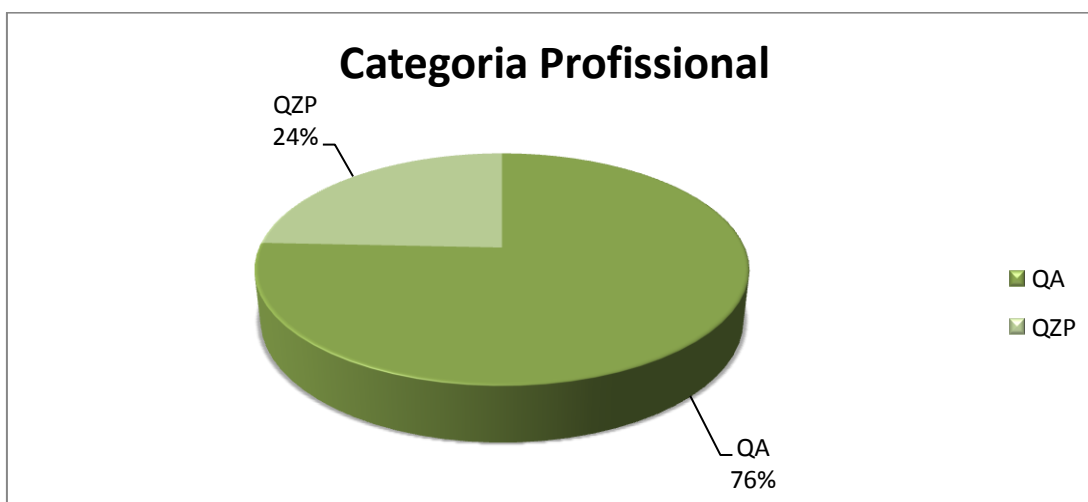


Gráfico 4: Percentagem de inquiridos por categoria profissional

Constata-se através da análise da Figura 4, que 76% dos professores pertencem ao Quadro de Agrupamento e 24% pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica.

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

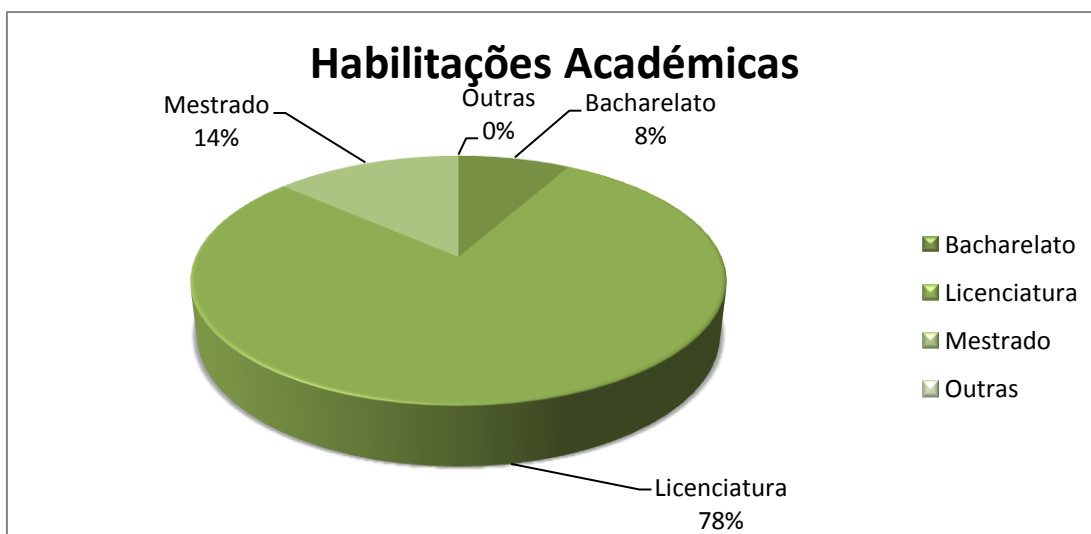


Gráfico 5: Percentagem de inquiridos por habilitações académicas

No que diz respeito às habilitações académicas, verifica-se que os professores na grande maioria são licenciados (78%), apenas resistem 8% de professores com o grau de bacharel e destacam-se 14% com o grau de mestre. De referir que 11 professores possuem especialização em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor.

#### 5.4 - INSTRUMENTO DE RECOLHA DA INFORMAÇÃO

O instrumento da recolha de dados a ser utilizado é o questionário. "O termo 'questionário' é utilizado por leigos e a expressão significa, neste caso que se trata de um conjunto de questões" (Ribeiro, 1999, p.79).

O inquérito por questionário segundo Quivy & Campenhoudt (1998, p.188) consiste:

“...em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores (...) as respostas à maior parte das perguntas são normalmente pré-codificadas de forma que os entrevistados devem obrigatoriamente escolher as suas respostas entre as que lhe são formalmente propostas”.

Entendemos que para o nosso estudo o questionário seria a melhor e mais eficaz forma de recolher informação, uma vez que é um “dos instrumentos mais amplamente utilizados pelos sociólogos e psicólogos sociais” (Ghiglione & Matalon, 2001, p.1).

Revelando-se um método de recolha de dados útil, eficaz e de incontestável mérito, apesar de termos consciência de nos poder trazer limitações quanto ao tipo de respostas que possamos obter.

Os questionários permitem adquirir dados acerca das pessoas, sobretudo interrogando-as e não observando-as, ou recolhendo amostras do seu comportamento.

Assim, estas técnicas são amplamente utilizadas quando a informação a recolher não é diretamente observável, como são os sentimentos, as motivações, as atitudes, as habilidades e competências académicas, bem como as experiências individuais.

Através do inquérito por questionário é possível recolher respostas mediante perguntas previamente elaboradas, iguais para todos os inquiridos. Contudo, esta característica poderá representar desvantagem no caso de o inquirido interpretar as perguntas de uma forma que não é a desejada pelo investigador, acabando por não responder ao que se pretendia. Também a interpretação feita pelo investigador das respostas assim obtidas pode não ser a mais exata devido à impossibilidade de clarificar e/ou completar ideias incluídas na resposta.

A conceção do questionário resultou conjuntamente de leituras preliminares, consultas de autores e das dimensões de pesquisa que possibilitassem identificar as indicações de investigação mais importantes.

A opção por este instrumento de recolha de dados justifica-se pela sua adequação à intenção deste estudo, isto é, recolher dados/opiniões dos professores do 1.º Ciclo do ensino regular sobre a sua formação/aptidão para ensinar alunos com NEE, a aceitação da inclusão de alunos com NEE e perceber as atitudes adotadas por esses professores no seu trabalho individual de planificação/lecionação para fazer face à inclusão destes crianças na aula do ensino regular.

Com o questionário pretendemos assim, recolher dados credíveis, relevantes e válidos para a resolução desta problemática.

Constituímos o instrumento tendo em atenção vários fatores, pois como refere Bell (1997) é importante o tipo de questões, a sua formulação, apresentação, ensaio, distribuição e devolução.

Tendo em conta que os professores a quem se dirige, são pessoas com uma atividade profissional intensa e são geralmente inquiridos com frequência sobre vários assuntos,

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

optámos por um questionário pequeno para não fatigar os entrevistados, levando-os a deixar de responder a algumas questões. "As questões do questionário devem ser reduzidas ao mínimo possível, a fim de melhor prenderem a atenção do pesquisado" (Fachin, 2002, p.147). "No que diz respeito ao número total de questões, um questionário não precisa e não pode ser muito numeroso, sob pena de fatigar o entrevistado" (idem: p.150).

Pelo mesmo facto, o conjunto de questões são, maioritariamente, fechadas "uma lista tipificada de respostas" de modo a facilitar o seu preenchimento (Almeida & Pinto, 1995, p.112).

Em relação às questões formuladas tivemos em conta, tudo aquilo que precisamos de saber para tornar o nosso estudo coerente. "O pesquisador deve ter em mente que cada questão precisa estar relacionada aos objetivos do seu estudo" (Goldenberg, 2001, p.86).

#### **5.4.1 - VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO**

Para chegar à versão final do questionário, foi necessário aplicar um Pré-Teste, cujo objetivo foi verificar a clareza e objetividade das questões do questionário, reduzindo ao máximo o fator de ambiguidade.

Optámos, maioritariamente, pela utilização de respostas fechadas. A primeira parte é constituída por questões de identificação que se destinam a caracterizar o inquirido, referenciando a idade, o sexo, tempo de serviço, grupo disciplinar, categoria profissional e habilitações literárias (mantendo o questionário anónimo); na segunda parte, questões de âmbito geral sobre a problemática da escola inclusiva e da formação de professores que se destinaram a recolher dados sobre as opiniões e reações do inquirido, utilizando as escalas Likert de quatro intervalos (discordo, concordo parcialmente, concordo e não tenho opinião) e de cinco intervalos (sempre, muitas vezes, algumas vezes, raramente e nunca).

Através deste pré-teste foi possível apurar a clareza, a precisão, a relevância, e a adequação das perguntas e, ainda, a dimensão do questionário, o tempo gasto na resposta e os efeitos nos inquiridos em termos de aborrecimento ou cansaço.

O questionário foi testado numa pequena amostra de inquiridos que incluiu professores do 1.º Ciclo. De um modo geral, todos acharam que as perguntas eram claras, precisas e adequadas, consideraram os tópicos relevantes e suficientes. Quanto ao tempo gasto este variou entre os cinco e os dez minutos.

## CAPÍTULO IV - RESULTADOS DE INVESTIGAÇÃO

### 1 – APRESENTAÇÃO, TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Tendo em consideração o referencial teórico procedemos, neste capítulo, à análise integrada dos dados obtidos na investigação empírica.

Na apresentação e discussão dos resultados seguimos a estrutura do questionário que elaborámos.

Antes da aplicação do mesmo, já tínhamos pesquisado sobre a formação de professores, as suas relações e a sua atuação; tentámos, assim, fazer um levantamento do atendimento às crianças com NEE inseridas no Sistema Regular de Ensino.

Após este primeiro trabalho e mais consciencializados dos recursos existentes, avançámos inquirindo os Professores do 1.º Ciclo de dois Agrupamentos de Escolas do Concelho da Guarda, de forma a verificar como estes se posicionam, ou seja, como percecionam as suas limitações para lidar com as deficiências; que formação possuem e se tem sido preponderante na sua atuação pedagógica.

Nos resultados apresentados sob a forma de tabelas aparecem em percentagem as respostas dadas pelos Professores com e sem formação, separadas.

Os dados serão apresentados em três partes distintas.

#### 1.1. Formação dos Professores

Segundo alguns investigadores, a não preparação ou a preparação inadequada da maior parte dos professores, na implementação de uma escola verdadeiramente inclusiva, acarreta graves consequências no atendimento e relacionamento com alunos NEE.

Comungando dessa opinião, elaborámos algumas questões, e os resultados foram os seguintes:

<b>Formação em NEE</b>	<b>n.º</b>	<b>%</b>
Sim	17	46%
Não	20	54%
<b>Total</b>	<b>37</b>	<b>100%</b>

Tabela 1 – Distribuição dos professores do 1.º Ciclo por formação em NEE

Relativamente à formação dos professores do 1.º Ciclo, constata-se que 46% assinalam possuir formação no âmbito das NEE, em contrapartida 54% não possui qualquer formação

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

neste domínio. Esta questão, desde logo, é representativa da falta de qualificação profissional de muitos professores para o correto atendimento às crianças com NEE inseridas no Sistema Regular de Ensino. Carvalho & Peixoto (2000, p.161) referem que “os professores não têm formação específica para o trabalho com crianças com Necessidades Educativas Especiais; atitudes de exclusão têm como origem a falta de formação e informação dos professores”.

<b>Tipo de Formação Em NEE</b>	<b>n.º</b>	<b>%</b>
Formação Inicial	6	<b>21%</b>
Formação Contínua	11	<b>39%</b>
Formação Especializada	11	<b>39%</b>
Outra	0	<b>0%</b>
<b>Total de respostas</b>	<b>28</b>	<b>100%</b>

Tabela 2 – Tipo de formação em NEE

Nesta questão, apenas responderam os 17 professores do 1.º Ciclo que indicaram possuir formação em NEE, sendo que alguns apontaram mais do que um tipo de formação totalizando 28 respostas que corresponde a 100%.

Dos professores referidos, 39% indicaram que esta foi resultado de Formação Contínua, 21% no decurso da Formação Inicial, inserida no curso de Licenciatura ou de Bacharelato e 39% dos professores referiram que possuem Formação Especializada em Educação Especial.

Estes resultados são, de certa forma, esperados, uma vez que, a formação inicial, da maioria dos professores decorreu há muito tempo, quando se verificava que a área das NEE era pouco desenvolvida ou mesmo nula em muitos cursos de formação de professores. Em termos de formação contínua “verificamos que as ofertas proporcionadas aos professores raramente se situam na realidade em que os seus problemas foram identificados” (Rodrigues, 2003, p.97). Para além desta lacuna de adaptabilidade da formação às necessidades reais dos professores, verifica-se que “as formações são genéricas e não descem aos detalhes do estudo de casos concretos” (idem).

Através do cruzamento das variáveis do tipo de formação, apurou-se que os professores que receberam formação inicial no âmbito das NEE tinham como formação de base a Licenciatura em Professores do Ensino Básico com ou sem variante. Relativamente aos professores que receberam formação contínua nesta área não existe um padrão relativamente às habilitações, estando dissimulada por todos os níveis de habilitação.

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

<b>Carácter da Formação Em NEE</b>	<b>n.º</b>	<b>%</b>
Voluntário	11	65%
Obrigatório	6	35%
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100%</b>

Tabela 3 – Carácter da formação em NEE

Também nesta questão, o total de 17 (100%) refere-se, apenas, ao número de professores que recebeu formação em NEE, não estando incluídos os 20 professores sem formação em NEE.

Através da tabela 3, é possível analisar que a maioria dos professores (65%) recebeu formação voluntariamente, enquanto 35% foram obrigados. Com o cruzamento de dados, verificámos que a formação obrigatória corresponde, maioritariamente, aos professores que obtiveram formação no âmbito das NEE na formação inicial.

<b>Facilidades de Acesso à Formação em NEE</b>	<b>n.º</b>	<b>%</b>
Sim	19	51%
Não	18	49%
<b>Total</b>	<b>37</b>	<b>100%</b>

Tabela 4 – Facilidades de acesso à formação em NEE

Através da tabela 4, é possível verificar a falta de unanimidade dos professores relativamente a este item, uma vez que, 51% refere ter facilidades no acesso à formação em NEE e 49% indica o contrário. Este cenário poder-se-á explicar pelo facto de alguns sindicatos proporcionarem aos seus associados facilidades na formação (gratuita, preços reduzidos...) ou ainda a idade, o tempo de serviço e a categoria profissional, uma vez que, é frequente a necessidade de seleção dos professores pelos Centros de Formação quando as inscrições ultrapassam o número previsto.

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

<b>A importância da formação no âmbito das NEE</b>	<b>n.º</b>	<b>%</b>
Sim	35	95%
Não	2	5%
<b>Total</b>	<b>37</b>	<b>100%</b>

Tabela 5 – A importância da formação para melhor atendimento a crianças com NEE inseridas no Sistema Regular de Ensino

A análise da tabela leva-nos a concluir que apenas 5% dos professores não dá importância à formação e que 95% reforçam a sua importância no atendimento às crianças com NEE. Este ponto é importante porque reflete que os professores estão conscientes que a formação é fundamental para ultrapassarem as dificuldades que sentem no atendimento a crianças com NEE e, assim, poderá pressupor-se que a necessidade levará à procura.

<b>Necessidade de formação informal em NEE</b>	<b>n.º</b>	<b>%</b>
Sim	26	70%
Não	11	30%
<b>Total</b>	<b>37</b>	<b>100%</b>

Tabela 6 – Necessidade de formação informal para superar as dificuldades em intervir com crianças NEE

Da análise da tabela 6, verifica-se que 70% dos professores recorrem à formação informal para intervir mais eficazmente com crianças NEE. Este resultado está de acordo com os da tabela 5, uma vez, que espelha a importância que os professores atribuem à formação. Alguns professores indicaram a leitura de livros e a pesquisa na internet como a forma de obterem esses conhecimentos.

<b>Recurso à formação informal</b>	<b>n.º</b>	<b>%</b>
Os centros de formação não disponibilizam toda a formação necessária.	9	30%
A formação recebida não foi suficiente.	2	7%
Necessidade de se atualizar.	19	63%
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

7 – Motivo do recurso à formação informal no âmbito das NEE

Relativamente a esta questão, apenas responderam os 26 professores do 1.º Ciclo que indicaram sentir necessidade de formação informal, totalizando 30 (100%) respostas, uma vez que alguns indicaram mais do que uma opção.

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

Da observação da tabela 7, constata-se que 63% dos professores que responderam a esta questão sentem necessidade de se atualizarem, 30% refere as lacunas dos Centros de formação e apenas 7% mencionam a falta de qualidade da formação.

Problemática		Boa		Suficiente		Fraca		Nula	
		n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Deficiência Mental	a	0	0%	3	15%	17	85%	0	0%
	b	9	53%	3	18%	3	18%	2	12%
Deficiência Visual	a	0	0%	0	0%	16	80%	4	20%
	b	3	18%	7	41%	4	24%	3	18%
Deficiência Auditiva	a	0	0%	0	0%	14	70%	6	30%
	b	1	6%	8	47%	5	29%	3	18%
Deficiência Motora	a	0	0%	6	30%	10	50%	4	20%
	b	7	41%	6	35%	4	24%	0	0%
Sobredotação Cognitiva	a	0	0%	4	20%	16	80%	0	0%
	b	3	18%	7	41%	6	35%	1	6%
Multideficiência	a	0	0%	2	10%	12	60%	6	30%
	b	5	29%	6	35%	5	29%	1	6%
Distúrbios de Comportamento	a	0	0%	11	55%	9	45%	0	0%
	b	7	41%	6	35%	4	24%	0	0%
Dificul. Espec. Aprendizagem	a	3	15%	10	50%	7	35%	0	0%
	b	9	53%	8	47%	0	0%	0	0%
Perturb. da Comunicação e da Relação	a	1	5%	10	50%	9	45%	0	0%
	b	3	18%	14	82%	0	0%	0	0%

a) Professores **sem** formação no âmbito das NEE.

b) Professores **com** formação no âmbito das NEE.

Tabela 8 – Classificação da capacidade para intervir com alunos NEE

Constata-se (tabela 8) que para os professores sem formação em NEE as problemáticas das «Deficiência Mental» (85%), «Deficiência Visual» (80%), «Deficiência Auditiva» (70%), «Deficiência Motora» (50%), «Sobredotação Cognitiva» (80%) e «Multideficiência» (60%) são aquelas em que os professores consideram fraca a sua capacidade de intervenção. Relativamente as problemáticas «Distúrbios de Comportamento» (55%), «Dificuldades Específicas de Aprendizagem» e «Perturbações da Comunicação e da Relação» (50%) dos professores sentem ter capacidade suficiente.

Os professores do 1.º Ciclo que possuem formação no âmbito das NEE, por sua vez, consideram ter boa capacidade para intervir nas problemáticas das «Deficiência Mental» e «Dificuldades Específicas de Aprendizagem» ambas com 53%, nas «Perturbações da Comunicação e da Relação» 82% referiram ter capacidade suficiente. Nas outras

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

problemáticas, não houve nenhuma opção que obtivesse a maioria, no entanto, a opção suficiente foi a mais escolhida nas problemáticas: «Deficiência Visual», «Deficiência Auditiva», «Sobredotação Cognitiva» e «Multideficiência», por sua vez, opção boa foi a que recolheu mais respostas nas problemáticas: «Deficiência Motora» e «Distúrbios de Comportamento».

Com estes resultados podemos afirmar que os professores com formação têm mais capacidade para intervir com crianças NEE. A este propósito Correia (1999, p.161) refere que:

“...os professores do ensino regular treinados em técnicas de integração podem naturalmente responder mais adequadamente aos alunos com problemas de aprendizagem ou de comportamento. À medida que os professores adquirem mais competência para responder eficazmente a crianças com problemas na aprendizagem, melhoram os resultados da integração e decrescem as solicitações aos serviços de educação especial”.

O facto dos professores do 1.º ciclo considerarem as problemáticas «Dificuldades Específicas de Aprendizagem» e «Distúrbios de Comportamento» como uma área em que a sua formação é suficiente ou boa parece-nos estar relacionada com a circunstância de, nas turmas regulares, poder ser encontrado um ou mais alunos com essas dificuldades. Assim, os professores vão adquirindo no dia-a-dia, alguma experiência para lidar com estas problemáticas. Esta experiência é facilitadora do desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem, permitindo assim, o envolvimento destes alunos.

Tarefa		Muito apto		Apto		Pouco apto		Nada apto	
		n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Colaborar na elaboração do Pei	a	0	0%	0	0%	16	80%	4	20%
	b	5	29%	8	47%	4	24%	0	0%
Identificar alunos com NEE	a	0	0%	11	55%	9	45%	0	0%
	b	3	18%	13	76%	1	6%	0	0%
Avaliar alunos com NEE	a	0	0%	2	10%	18	90%	0	0%
	b	1	6%	10	59%	6	35%	0	0%
Intervir junto de alunos com NEE	a	0	0%	1	5%	19	95%	0	0%
	b	7	41%	7	41%	3	18%	0	0%
Superar dificuldades no relacionamento com alunos	a	0	0%	12	60%	8	40%	0	0%
	b	5	29%	12	71%	0	0%	0	0%

a) Professores **sem** formação no âmbito das NEE.

b) Professores **com** formação no âmbito das NEE.

Tabela 9 – Classificação da preparação dos professores do 1.º ciclo

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

Verifica-se que dos professores sem formação em NEE consideram-se pouco aptos para «Colaborar na elaboração do Programa Educativo Individual» (80%), «Avaliar alunos com NEE» (90%) e «Intervir junto de alunos com NEE» (95%). No entanto, consideram-se aptos para «Identificar alunos com NEE» (55%) e a «Superar dificuldades no relacionamento com alunos NEE» (60%).

O facto de os professores se considerarem pouco aptos para colaborar na elaboração do Programa Educativo Individual, é um aspeto pouco satisfatório, atendendo que esta também é uma tarefa do professor do 1.º Ciclo. O Programa Educativo Individual, segundo o art. 10.º, ponto 1 do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, deve ser elaborado:

“...conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário pelos serviços de psicologia (...), centros de saúde (...), centros de recursos especializados (...), escolas de referência (...), unidades de ensino estruturado (...) ou unidades de apoio especializado...”.

Por sua vez, os professores que possuem formação em NEE consideram estar aptos para «Colaborar na elaboração do Programa Educativo Individual» (47%), «Identificar alunos com NEE» (76%) «Avaliar alunos com NEE» (59%) e «Superar dificuldades no relacionamento com alunos NEE» (60%). Relativamente à tarefa «Intervir junto de alunos com NEE» 41% dos professores referem estar aptos e outros 41% muito aptos.

Da análise conjunta das tabelas 8 e 9, verifica-se que os professores do 1.º Ciclo com formação no âmbito das NEE estão mais preparados para intervir junto de crianças com NEE, assim como, para desenvolver tarefas inerentes a todo o processo burocrático que acompanha o aluno com NEE no Sistema de Ensino Regular, do que os professores que nunca tiveram qualquer tipo de formação nesse domínio.

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

## 1.2. Perceção dos professores do 1.º Ciclo sobre a Inclusão de alunos com NEE.

Relativamente à perceção dos professores do 1.º Ciclo sobre a Inclusão de alunos com NEE, os professores foram questionados sobre a preparação das escolas para uma prática de Educação Inclusiva. Assim, foi-lhes solicitado que respondessem a um conjunto de questões relacionadas com a Inclusão de alunos com NEE na escola regular.

Grupo		Discordo		Concordo Parcialmente		Concordo		Não Tenho Opinião	
		n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
1. A escola deve receber alunos com NEE.	a	2	10%	6	30%	12	60%	0	0%
	b	0	0%	4	24%	13	76%	0	0%
2. Os alunos com NEE devem ser parte integrante da turma.	a	2	10%	8	40%	10	50%	0	0%
	b	0	0%	6	35%	11	65%	0	0%
3. Os alunos com NEE inseridos em turmas regulares são mais estimulados.	a	2	10%	5	25%	11	55%	2	10%
	b	0	0%	5	29%	12	71%	0	0%
4. A inclusão dos alunos com NEE na escola regular deve ser sempre considerada independentemente das dificuldades que apresentem.	a	4	20%	14	70%	0	0%	2	10%
	b	5	29%	9	53%	3	18%	0	0%
5. Os alunos com NEE devem permanecer na turma juntamente com os colegas independentemente das dificuldades que apresentem.	a	8	40%	10	50%	2	10%	0	0%
	b	5	29%	9	53%	3	18%	0	0%
6. A inclusão dos alunos com NEE numa turma do regular poderá ser uma mais valia para o processo ensino/aprendizagem de todos os intervenientes.	a	6	30%	7	35%	3	15%	4	20%
	b	5	29%	8	47%	4	24%	0	0%
7. A inclusão de alunos com NEE na escola regular desenvolve nos alunos sem NEE atitudes e valores positivos face à diferença.	a	2	10%	4	20%	12	60%	2	10%
	b	1	6%	2	12%	14	82%	0	0%
8. O tempo e a atenção requeridos pelos alunos com NEE, nas aulas do ensino regular, não prejudicam o desenvolvimento das competências dos alunos sem NEE.	a	8	40%	10	50%	0	0%	2	10%
	b	7	41%	6	35%	3	18%	1	6%
9. Os alunos com NEE inseridos na turma regular têm acesso a um currículo mais amplo.	a	2	10%	6	30%	10	50%	2	10%
	b	0	0%	4	24%	13	76%	0	0%

a) Professores **sem** formação no âmbito das NEE.

b) Professores **com** formação no âmbito das NEE.

Tabela 10 – Classificação da opinião dos professores do 1.º Ciclo sobre a Inclusão de alunos com NEE na escola regular

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

Analisando, na tabela 10, o grau de concordância dos professores do 1.º Ciclo sobre a Inclusão de alunos com NEE na Escola Regular, verifica-se que o item 7 «A Inclusão de alunos com NEE na escola regular desenvolve nos alunos sem NEE atitudes e valores positivos face à diferença» foi aquele que obteve um maior grau de concordância (60% professores sem formação, 82% professores com formação). Níveis igualmente elevados de concordância, independentemente da formação ou não em NEE, são encontrados nos itens 1, 2, 3 e 9 relativamente à escola receber alunos com NEE, aos alunos com NEE serem parte integrante da turma, serem mais estimulados e terem acesso a um currículo mais amplo, devido ao facto de estarem inseridos em turmas regulares.

Nos itens 4 «A Inclusão dos alunos com NEE na escola regular deve ser sempre considerada independentemente das dificuldades que apresentem» e 5 «Os alunos devem permanecer na turma juntamente com os colegas independentemente das dificuldades que apresentem», todos os professores concordam parcialmente. Apesar da prevalência de alguma concordância é de salientar que os itens 6 «A inclusão de alunos com NEE numa turma do regular poderá ser uma mais valia para o processo ensino/aprendizagem de todos os intervenientes» e 8 «O tempo e a atenção requeridos pelos alunos com NEE, nas aulas do ensino regular, não prejudicam o desenvolvimento das competências dos alunos sem NEE», foram aqueles em que se manifestou mais elevada discordância.

Parece haver uma certa concordância nas respostas dadas quanto à inclusão dos alunos em turmas regulares, embora no item 5, os professores sem formação em NEE coloquem reservas quando a Inclusão é considerada «independentemente das dificuldades que apresentem» (40%).

Da análise destes resultados, podemos inferir que os professores do 1.º Ciclo consideram que a escola deve receber alunos com NEE, embora algumas dificuldades reveladas pelos mesmos devam ser alvo de apreciação para verificar a viabilidade da sua inserção na turma regular.

As perceções dos professores relativamente à Escola Inclusiva, registam ainda a ideia de que os alunos com NEE incluídos na turma regular são mais estimulados e poderão desenvolver nos alunos sem NEE atitudes e valores positivos face à diferença.

Podemos concluir, neste caso, que a formação de professores no âmbito das NEE constituiu um fator pouco determinante relativamente ao tipo de resposta, uma vez que estas foram algo coincidentes. No entanto, houve sempre mais professores com formação a

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

assinalar a opção «concordo» em todos os itens, comparativamente com os professores sem formação.

Tarefa		Sempre		Muitas vezes		Algumas vezes		Raramente		Nunca	
		n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
1. Reflito sobre os critérios de avaliação.	a	4	20%	8	40%	6	30%	2	10%	0	0%
	b	10	59%	4	24%	2	12%	1	6%	0	0%
2. Leio/investigo sobre a especialidade.	a	4	20%	10	50%	4	20%	2	10%	0	0%
	b	5	29%	11	65%	1	6%	0	0%	0	0%
3. Simplifico e elimino algumas competências.	a	2	10%	6	30%	10	50%	2	10%	0	0%
	b	4	24%	10	59%	3	18%	0	0%	0	0%
4. Planifico mais detalhadamente as atividades letivas.	a	8	40%	8	40%	2	10%	2	10%	0	0%
	b	8	47%	8	47%	1	6%	0	0%	0	0%
5. Defino estratégias apropriadas aos alunos com NEE.	a	8	40%	8	40%	2	10%	2	10%	0	0%
	b	10	59%	6	35%	1	6%	0	0%	0	0%
6. Peço a colaboração dos colegas do grupo de docência.	a	4	20%	4	20%	10	50%	2	10%	0	0%
	b	5	29%	7	41%	4	24%	1	6%	0	0%
7. Peço a colaboração dos colegas da Educação Especial.	a	6	30%	6	30%	8	40%	0	0%	0	0%
	b	7	41%	8	47%	2	12%	0	0%	0	0%

a) Professores **sem** formação no âmbito das NEE.

b) Professores **com** formação no âmbito das NEE.

Tabela 11 – Classificação da opinião dos professores sobre as atitudes dos professores do 1.º Ciclo no trabalho individual de planificação das atividades letivas das turmas com alunos com NEE

Analisando a tabela 11, na categoria sobre as atitudes dos professores na planificação das atividades letivas face à inclusão de alunos com NEE, verifica-se que os docentes sem formação em NEE assinalam adotar «sempre» ou «muitas vezes» apenas nos procedimentos de planificar «mais detalhadamente as atividades letivas» e na definição de «estratégias apropriadas aos alunos com NEE». De igual modo, nas mesmas turmas, optam «muitas vezes», pela reflexão sobre «os critérios de avaliação» e pela leitura e investigação «sobre a especialidade». Os mesmos professores apenas optam «algumas vezes» pela simplificação e eliminação «de algumas competências», pela colaboração «com os colegas do grupo de docência» e pela colaboração «com os colegas da Educação Especial», denotando aqui uma falta de hábitos de trabalho colaborativo.

Já 59% dos professores com formação em NEE, assinalaram «sempre», tanto no item «reflito sobre os critérios de avaliação», como no item «defino estratégias apropriadas aos alunos com NEE». Em relação ao item «planifico mais detalhadamente as atividades letivas», 47% dos professores responderam «muitas vezes» e em igual número responderam «algumas vezes». Nos restantes itens, os mesmos professores optam «muitas vezes» por ler e investigar

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

«sobre a especialidade» (65%), simplificar e eliminar «algumas competências» (59%), pedir a «colaboração dos colegas do grupo de docência» (41%) e a «colaboração dos colegas da Educação Especial» (47%).

Após analisarmos os dados da tabela, podemos concluir que a formação no âmbito das NEE influencia os professores na preparação e planificação das atividades letivas das turmas com alunos com NEE, principalmente na reflexão sobre os critérios de avaliação, na simplificação e eliminação de algumas competências, na definição de estratégias apropriadas aos alunos com NEE, assim como, na colaboração com os colegas do seu grupo disciplinar e também com os colegas da Educação Especial.

Tarefa		Sempre		Muitas vezes		Algumas vezes		Raramente		Nunca	
		n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
1. Faço demonstrações práticas sobre os conteúdos teóricos apresentados.	a	4	20%	10	50%	4	20%	2	10%	0	0%
	b	4	24%	12	71%	1	6%	0	0%	0	0%
2. Recorro a materiais didáticos diversificados.	a	2	10%	14	70%	2	10%	2	10%	0	0%
	b	7	41%	8	47%	3	18%	0	0%	0	0%
3. Repito os exercícios práticos.	a	4	20%	12	60%	2	10%	2	10%	0	0%
	b	6	35%	9	53%	2	12%	0	0%	0	0%
4. Utilizo materiais didáticos específicos para as dif. problemáticas.	a	2	10%	6	30%	10	50%	2	10%	0	0%
	b	6	35%	8	47%	3	18%	0	0%	0	0%
5. Intensifico o uso das novas tecnologias.	a	2	10%	10	50%	6	30%	2	10%	0	0%
	b	3	18%	12	71%	2	12%	0	0%	0	0%
6. Diminuo o número de atividades por aula.	a	0	0%	6	30%	12	60%	2	10%	0	0%
	b	2	12%	8	47%	6	35%	1	6%	0	0%
7. Utilizo materiais de aprendizagem produzidos para alunos com NEE.	a	0	0%	4	20%	8	40%	8	40%	0	0%
	b	4	24%	6	35%	6	35%	1	6%	0	0%
8. Localizo apropriadamente os alunos na sala de aula.	a	4	20%	10	50%	5	25%	1	5%	0	0%
	b	9	53%	7	41%	1	6%	0	0%	0	0%
9. Solicito a colaboração do docente da Educação Especial.	a	2	10%	10	50%	8	40%	0	0%	0	0%
	b	6	35%	9	53%	2	12%	0	0%	0	0%
10. Recorro ao trabalho de pares.	a	2	10%	12	60%	4	20%	2	10%	0	0%
	b	5	29%	10	59%	2	12%	0	0%	0	0%

a) Professores **sem** formação no âmbito das NEE.

b) Professores **com** formação no âmbito das NEE.

Tabela 12 – Classificação da opinião dos professores sobre as atitudes dos professores do 1.º Ciclo na leção de alunos com NEE

Analisando a tabela 12, constata-se que na leção de turmas que incluem alunos com NEE, os professores, sem formação em NEE, «algumas vezes», utilizam «materiais específicos para as diferentes problemáticas» (50%) e diminuem «o número de atividades por aula» (60%). Os mesmos professores assinalaram que «algumas vezes» (40%) ou

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

«raramente» (40%) «utilizam materiais de aprendizagem produzidos para alunos com NEE». Por sua vez, nos itens: 1 (50%), 2 (70%), 3 (60%), 5 (50%), 8 (50%), 9 (50%) e 10 (60%), os professores assinalaram a opção «muitas vezes».

Verificamos que 71% dos professores com formação no âmbito das NEE utilizam, «muitas vezes», «demonstrações práticas sobre os conteúdos teóricos apresentados». Efetivamente, os professores do 1.º Ciclo recorrem muitas vezes a este método de ensino, demonstração, para o desenvolvimento de aprendizagens específicas deste nível de ensino. Também, «muitas vezes», assinalaram nos itens 3 (53%), 5 (71%), 9 (53%) e 59% referem recorrer ao trabalho de pares, como uma mais-valia no processo de ensino/aprendizagem, beneficiando todos os alunos, com ou sem NEE, da aprendizagem entre pares. Relativamente ao item 9, podemos acrescentar que, por vezes, os recursos humanos não são solicitados pelos docentes porque existem em número reduzido, pelo que não estão disponíveis para colaborar com o professor do 1.º Ciclo. Para Formosinho (2001), uma escola reflexiva significa ter autonomia e responsabilidade, ter capacidade para se adaptar aos diferentes contextos e implica que os professores trabalhem cooperativamente, integrados em equipas, onde a investigação e o ensino eficaz sejam uma realidade. Os professores indicaram «sempre» (41%) e «muitas vezes» (47%) no recurso «a materiais didáticos diversificados», da mesma forma, indicaram em relação à utilização de «materiais didáticos específicos para as diferentes problemáticas», «sempre» (35%) e «muitas vezes» (47%). Este é um aspeto importante, pois, as características dos alunos com NEE, muitas vezes, impossibilitam a aprendizagem sem o recurso a esse tipo de materiais. No que respeita à localização apropriada dos «alunos na sala de aula», 53% dos professores indicaram que têm «sempre» em consideração esse facto. Este dado transmite-nos a preocupação destes professores em adequar o espaço físico da sala de aula aos alunos com NEE, com o objetivo de potenciar as suas apetências e minorar os efeitos das suas dificuldades. Quanto à diminuição do «número de atividades por sala de aula», as preferências dos professores recaíram 47% em «muitas vezes» e «algumas vezes» (35%). Este resultado comprova, o pressuposto já admitido atrás no nosso trabalho, através da análise do item 8 da tabela 11, que «o tempo e a atenção requeridos pelos alunos com NEE, nas aulas do ensino regular, prejudicam o desenvolvimento das competências dos alunos sem NEE». No entanto, é preciso fazer compreender à sociedade em geral, que o professor não pode estar em todo o lado ao mesmo tempo, nem responder eficazmente a todos os pedidos. Como refere Perrenoud, o professor deve dar prioridade aos “alunos que mais necessitam dele” (ibidem, p.51). No item 7, os professores dividem-se entre «muitas vezes» e «algumas vezes»

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

relativamente à produção e utilização de materiais de aprendizagem para alunos com NEE. Neste ponto, podemos supor que os professores utilizam muito do seu tempo para cumprir as obrigações burocráticas inerentes à atividade profissional que desempenham e não tanto ao que mais importa, ou seja, trabalhar para os seus alunos.

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

### 1.3. Perceção dos professores do 1.º Ciclo sobre as dificuldades na Inclusão de alunos com NEE.

Os professores do 1.º Ciclo, relativamente ao processo de implementação da Inclusão, assinalaram as seguintes dificuldades:

Dificuldade		n.º	%	Total	
				n.º	%
Barreiras arquitetónicas	a	2	3%	5	5%
	b	3	6%		
Falta de formação (professores, assistentes operacionais...)	a	13	22%	22	20%
	b	9	18%		
Ausência de Legislação	a	0	0%	0	0%
	b	0	0%		
Falta de equipamento pedagógico/didático adequado	a	16	27%	24	22%
	b	8	16%		
Preconceitos da sociedade	a	0	0%	2	2%
	b	2	4%		
Falta de preparação da Direção da Escola	a	0	0%	1	1%
	b	1	2%		
Falta de Técnicos	a	8	13%	15	14%
	b	7	14%		
Falta de articulação com o Docente de Educação Especial	a	2	3%	2	2%
	b	0	0%		
Falta de benefícios financeiros	a	0	0%	3	3%
	b	3	6%		
Dimensão das turmas	a	13	22%	26	23%
	b	13	25%		
Dependência de algumas crianças com NEE	a	6	10%	11	10%
	b	5	10%		
Outras	a	0	0%	0	0%
	b	0	0%		

a) Professores **sem** formação no âmbito das NEE.

b) Professores **com** formação no âmbito das NEE.

Tabela 13 – Dificuldades assinaladas pelos professores impositivas da implementação da inclusão

Perante os resultados obtidos, é possível constatar que 23% dos professores consideram a dimensão das turmas como obstáculo à implementação da inclusão, 22% referem a falta de equipamento pedagógico/didático adequado e 20% a falta de formação dos agentes educativos. Estes dados parecem-nos facilmente explicáveis, dado que, perante os cortes orçamentais e se verificar a existência de turmas com mais de 20 alunos e, por vezes,

com vários alunos com NEE incluídos, por outro lado, também os equipamentos pedagógico/didáticos são alvo das restrições. Por seu turno, a falta de formação dos agentes educativos, encabeçados pelos professores, afigura-se, também, como um dado importante a ter em conta nas dificuldades da inclusão. Neste propósito, Correia (2003b) entende que para além da formação específica que devem ter os docentes e os assistentes operacionais também todos os agentes educativos da zona de influência da escola devem ficar aptos a responder às necessidades dos alunos com NEE.

De referir também a falta de técnicos (14%) e a dependência de algumas crianças com NEE (10%).

Relativamente à última questão, foram recolhidas as seguintes considerações:

“Há dificuldade em obter ajuda da colega de Educação Especial, porque está pouco tempo na minha escola.”

“Na minha opinião, as turmas do regular deveriam integrar apenas um aluno com NEE, pois se a problemática de cada aluno for muito diferente, os vários alunos exigem um tipo de resposta, à qual o professor terá mais dificuldade em responder..”

“Os professores deveriam ter mais formação na área, para além dos professores de Educação Especial, porque são os do regular que passam mais tempo com as crianças com NEE.”

Através destas opiniões, apesar de serem escassas, são perceptíveis as preocupações dos professores, nomeadamente acerca do excesso de crianças com NEE que o professor de Educação Especial tem para apoiar, o excesso de alunos com NEE por turma e ainda as carências ao nível da formação no âmbito das NEE dos professores do regular.

Para terminar a análise dos dados, salienta-se que a influência das variáveis sexo, anos de serviços e formação em NEE fez-se notar em algumas categorias do nosso estudo.

Estes resultados permitem-nos inferir que existe, nos professores do 1.º Ciclo, necessidade de formação na área da Educação Especial, embora estes revelem que têm formação informal suficiente para ensinar alunos com «Dificuldades Específicas de Aprendizagem» e com «Distúrbios de Comportamento». De uma maneira geral, os professores sem formação em NEE, assinalam que têm «fraca» ou «nula» capacidade informativa em diversas problemáticas referenciadas no questionário. A carência de formação generalizada na área da Educação Especial fica muito a dever-se ao facto dos currículos académicos de base não conterem conteúdos relacionados com a Educação Especial e a oferta e frequência de formação contínua nesta área ainda não ser a suficiente.

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

Dado que a maioria dos professores desconhece a natureza e formas de intervenção de várias problemáticas inseridas no âmbito da Educação Especial, torna-se difícil ter aptidão para identificar, avaliar e intervir junto de alunos com NEE.

Uma vez que as NEE exigem aos profissionais em educação, flexibilidade, disponibilidade além de outros requisitos pessoais inerentes à própria personalidade do professor, é necessário que os professores adquiram novos suportes teóricos e novas práticas. Para isso, é essencial a formação contínua de forma a dotar os professores de estratégias eficazes para trabalhar com alunos com NEE e que considerem esta mais-valia como um fator de valorização profissional e pessoal.

Muitas vezes as inovações ficam do lado de fora da sala de aula, porque os professores fecham-lhe a porta como forma de proteção contra o que é novo, dado que a inovação muitas vezes suscita reações de antagonismo por parte dos docentes.

Pode-se concluir que é necessário desenvolver estratégias, quer ao nível da formação inicial, quer da formação contínua, que sejam capazes de ajudar os professores a adotar metodologias de trabalho que tenham em conta todos os alunos presentes na sala de aula.

Nesta perspetiva é importante encoraja-los a explorar formas de desenvolver a sua prática educativa, de modo a facilitar a aprendizagem de todos os alunos. É preciso sensibilizar os professores para novas formas de entender a escola de hoje, que lhes desvendarão novas possibilidades para o aperfeiçoamento da sua prática na sala de aula e fora dela.

## CONCLUSÃO

No início deste estudo manifestámos a nossa preocupação em conhecer um pouco mais sobre a resposta educativa dada às crianças com NEE no Concelho da Guarda.

Pretendíamos com este estudo contribuir para identificar necessidades de formação e condições de intervenção dos Professores do 1.º Ciclo junto das crianças com NEE.

Da análise dos dados resultaram algumas conclusões. Do total da amostra, a maioria dos inquiridos responderam que não tiveram qualquer tipo de formação no âmbito das NEE.

Podemos considerar também que ao compararmos os Professores sem formação com os Professores com formação em NEE, os primeiros em quase todos os resultados são menos interventivos, menos inovadores, menos abertos à Inclusão do que os segundos. Como refere Carvalho e Peixoto (2000, p. 161) “...os professores não têm formação específica para o trabalho com crianças com Necessidades Educativas Especiais; atitudes de exclusão têm como origem a falta de formação e informação dos professores.”

A formação contínua afigura-se como uma forma de superação dessas dificuldades desde que consiga transformar a formação pessoal e profissional dos professores, assentando naquilo que o professor é, e projetando-se naquilo que o professor tem de ser e/ou deve aspirar a ser. Essa formação deve ser ampla e diversificada de forma a visar sobretudo uma aprendizagem, e não só um ensino do professor, que lhe permita integrar mudanças nas suas práticas dentro dos domínios que precisa conhecer.

Essa mudança passa sobretudo, pela reflexão da e na ação, sendo necessário também o saber teórico que lhe dará o suporte. Não basta saber-se fazer. É importante saber porque se faz e para quê.

É aliando a teoria à prática e refletindo, que o professor poderá encontrar novos caminhos, inovadores, para a solução de problemas que se vão colocando nas diferentes situações em que tem de atuar, e que implicam sempre relações interpessoais e de diálogo consigo próprio.

A mudança não é, nem rápida nem fácil, na medida em que, quer indivíduos, quer organizações, desenvolvem fenómenos de resistência, sempre que uma situação nova, sobretudo se imposta por via vertical hierárquica, lhe é colocada como um problema, e para a qual se sentem inoperantes. Estes fenómenos de resistência levam à persistência da sua identidade, obstando portanto à mudança, e dando continuidade às mesmas práticas.

Para que a mudança se comece a esboçar e a tomar corpo, é muito importante ter em

conta as contradições entre o desejo de mudar e a angústia e insegurança que o acompanham. É preciso muita determinação e apoio para se mudar. É preciso saber responder sobre: o que sou, o que quero ser, o que esperam de mim, do que sou capaz, o que me falta aprender e como posso fazê-lo.

Ter muito bem determinado onde se quer chegar (finalidades, objetivos) e conhecer «o já adquirido» (competências atuais), servido este de ponto de partida, facilitar-se-á o traçar dos caminhos, e como percorrê-los.

É importante fazer uma análise de necessidades dos professores, considerando-os como adultos, com todas as características próprias dessa fase da vida. Formar professores, dada a complexidade desta profissão, não pode ser deixado nas mãos de leigos neste domínio.

Para se enveredar por toda uma nova forma de formação contínua terá de haver vontade política, para ajudar os professores a desempenharem o seu papel (ou papéis), demonstrando capacidade de autonomia, auto dirigindo essa formação, enfim, inovando.

Há que ter sempre presente a ideia de que a mudança leva tempo e não corresponde a ruturas drásticas com o passado. A verdadeira autonomia e responsabilidade é um passo importante a dar, no desenvolvimento da nova identidade dos professores, mas não deixa de ser difícil pelos sentimentos desagradáveis que desencadeia. Exige também uma capacidade para correr riscos e uma abertura de espírito ao diferente, que só se viabilizarão com uma base de apoio daqueles que durante tanto tempo, têm mantido a tutela da escola e dos professores. Como refere Carvalho e Peixoto (2000), é fundamental que o professor desenvolva dentro da sua sala de aula, estratégias pedagógicas que contribuam para que cada criança dê o seu melhor, para isso acontecer é fundamental que a formação de professores seja uma realidade.

Seria presunção da nossa parte achar que o nosso estudo contribuirá de forma marcante para modificar políticas. Mas podemos e devemos, enquanto professores, chamar a atenção incessantemente para o facto de que a Escola Inclusiva, implica novas competências, novos recursos e novas atitudes dos profissionais que nesta área trabalham, bem diferentes das atuais competências que estes técnicos possuem e que a nossa comunidade técnica e científica parece poder proporcionar.

Podemos no entanto dizer, com humildade, que a nossa investigação por identificar os problemas existentes na nossa comunidade pode contribuir para a melhoria das condições de intervenção junto das crianças com NEE, se todos fizermos esforços nesse sentido. Não conhecemos nenhum estudo semelhante levado a efeito neste Concelho (capital de Distrito), retratando a sua realidade. Infelizmente parece-nos, pela comparação com outros estudos

realizados a nível nacional, que fomos procurando referir ao longo da análise dos nossos dados, que a situação verificada no nosso Concelho não difere muito da do resto do país o que constitui um indicador negativo do estado da Nação em questões tão importantes e que são alvo de grandes preocupações noutros países.

Pensamos assim ter contribuído para apurar se a formação de professores é importante para intervir corretamente junto das crianças com NEE inseridas no Sistema Regular de Ensino.

No que diz respeito ao Ministério da Educação consideramos necessário continuar a alterar planos de estudos de cursos de ensino superior, essencialmente no que diz respeito à formação inicial; mas também a formação especializada e a formação contínua precisam de reparos que façam com que visem um aprofundar e/ou uma atualização de conhecimentos diretamente relacionados com as práticas inclusivas (Rodrigues, 2001).

Gostaríamos que os estudos feitos nesta área contribuíssem para a promoção da formação contínua de Professores, em que cada profissional construísse o seu percurso de formação, tendo em conta as linhas orientadoras de Bolonha: a partir do conceito de formação centrada na escola, considerando as necessidades daqueles a quem os Professores servem; a partir de um leque de opções (que poderiam também ser facultadas à formação inicial) postas à disposição de cada formando permitindo a escolha de formação que mais se adequasse à sua pessoa, ao seu contexto.

## Bibliografia

- Abrantes, J. (1994). *A Outra Face da Escola*. Lisboa: ME.
- Afonso, C. (2004). *Formação de professores para a diferença*. In Revista Saber Educar, Paula Frassinetti.
- Ainscow, M. (1997). *Necessidades Especiais na sala de aula. Um guia para a formação de professores*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Edições Unesco.
- Alarcão, I e Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2.<sup>a</sup> ed. Coimbra: Almedina.
- Almeida, L. e Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. 3.<sup>a</sup> ed. Braga: Psiquilibrios.
- Almeida, J. e Pinto, J. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. 5.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Editorial Presença.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, J. (2001). *Avenidas de Liberdade*. 3.<sup>a</sup> ed. Porto: Edições Asa.
- Bairrão, J. (1998). *Subsídios para o Sistema de educação. Os alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Barroso, J. (1992) *Fazer da Escola um Projecto*. In Canário, R. (1992) *Inovação e projecto Educativo de Escola*. Lisboa, Ed., pp. 28-56.
- Barroso, J. e Canário, R. (1995). *Centros de Formação das Associações de Escolas: de uma lógica de tutela a uma lógica de autonomia*. In *Inovação*, n.º 8. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. 1.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Edição Dinalivro.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de Investigação*. 1.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Gradiva.
- Boison, K. (1986). *Integração: Conceito Novo em África?*. In *Integração, Formação de Pessoal e Estratégias de Planeamento*. Lisboa: MBABANE.
- Campos, B. (2002). *Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autónomas*. Biblioteca das Ciências do Homem. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Canário, R. (1992) *Inovação e projecto Educativo de Escola*. In Lisboa, Ed. pp. 28-56.
- Canário, R. (1994). *Centros de Formação das Associações de Escolas: Que futuro?* In Amiguiño, A. e Canário, R. (org.), *Escolas e mudança: o papel dos Centros de*

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

*Formação*. Lisboa, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, Educa.

- Carvalho, O. e Peixoto, L. (2000). *A Escola Inclusiva. Da Utopia à Realidade*. Braga: APPACDM.
- CNE/ME (2004). *Regime da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo*. Parecer n.º 9/2004 de 27 de Setembro. Lisboa: M.E.
- Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (1998). *Contributos para a consolidação da formação contínua centrada nas práticas profissionais*.
- Correia, L. (1997). *Colaboração: Um Pressuposto para o Êxito da Inclusão*. In *Jornal O Docente, educação especial*, pp:9-11.
- Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. e Martins, A. (2000). *Uma Escola para Todos. Atitudes dos Professores Perante a Inclusão*. In *Revista Inclusão*. Braga.1, pp:15-29.
- Correia, L. (2003a). *O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou Quando a Inclusão Quer dizer Exclusão*. In Correia L. (org) *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito Juízo*. pp.11-39. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (org.) (2003b). *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito Juízo*. 2.ª ed. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores*. 2.ª ed. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. (1991). *Balanço entre III e IV Encontro de Educação Especial, in IV Encontro Nacional de Educação Especial “Comunicações”*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 1 a 9.
- Costa, A. (1996). *A Escola Inclusiva: do Conceito à Prática*. In *Revista Inovação*, 9, pp.151-163.
- Costa, A. (1998). *Projecto “Escolas Inclusivas”*. In *Revista Inovação*, 11, pp.57-85.
- Durkheim, E. (2001). *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- Fachin, O. (2002). *Fundamentos de Metodologia*. 3.ª Edição. São Paulo: Editora Saraiva.
- Fernandes. H. (2002). *Educação Especial – Integração das Crianças e Adaptação das Estruturas de Educação*. Braga: Edições APPACDM Distrito de Braga

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

- Ferreira, M. (2007). *Educação Regular, Educação Especial – Uma História de Separação*. Coleção: Biblioteca das Ciências Sociais/Ciências da Educação/26. Edições Afrontamento: Porto
- Ferreira, W. (2006). *Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca*. In: *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. David Rodrigues (Org.). São Paulo: Summus, 2006. pp. 212-236.
- Ferreira, W. e Martins, R.(2007). *De Docente para Docente - Práticas de Ensino e Diversidade para a Educação Básica*. São Paulo: Summus.
- Fonseca, V. (1980). *Reflexões sobre Educação Especial Em Portugal*. Lisboa: Moraes Editores.
- Fonseca, V. (1988). *A integração como uma filosofia educacional*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação Especial. IAACF.
- Fonseca, V. (1989). *Educação Especial – Programa de Estimulação Precoce*. Lisboa: Editora Notícias.
- Formosinho, J.; Ferreira, F. e Machado, J. (2000). *Universitarização da Formação de Professores e Profissionalidade Docente*. In V Congresso Galego-Português de Psicopedagogia (Actas) n.º 4 (vol. 6) Ano – 4.º. (pp: 345-351). (documentos policopiados).
- Formosinho, J. (2001). *A formação prática dos Professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas*. In Revista Portuguesa de Formação de Professores, I, pp: 37-54.
- Formosinho, J. e Niza, S. (2002). *Anexo à Recomendação sobre Iniciação à Prática Profissional nos Cursos de Formação Inicial de Professores*. INAFOP (Instituto Nacional de Formação de Professores), pp: 9-30.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (2001). *O Inquérito*. Oeiras: Celta Editores.
- Goldenberg, M. (2001). *A Arte de Pesquisar. Como fazer Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais*. 5.ª ed. Rio de Janeiro: Editora Record.
- Kirk, S. e Gallagher, J. (1996). *Educação da Criança Excepcional*. 3ª ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editorial Lda.
- Kronberg, R. (2003). *A Inclusão em Escolas e Classes Regulares. A Educação Especial nos Estados Unidos: Do Passado ao Presente*. In L. M. Correia (org) *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito Juízo*. pp:41-56. Porto: Porto Editora.

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

- Marchesi, A. (2001). A Prática das Escolas inclusivas, in Rodrigues, D. (2001). (Org.). *Educação e Diferença*, 7, pp. 95 – 108. Porto: Porto Editora. Coleção Educação Especial.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula- Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1991). *A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola*. In *Inovação*, 4, 63-76.
- Organização Mundial de Saúde (2001). *Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade de Saúde (CIF)*. Lisboa: Direção Geral de Saúde.
- Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P.; Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, É. (orgs.). (2001). *Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pessoti, I. (1984). *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T. A. Queiroz – Editora da Universidade de São Paulo.
- Porter, G. (1998). *Organização das Escolas: Conseguir o Acesso e a Qualidade através da Inclusão*. In M. Ainscow, G. Porter e M. Wang. *Caminhos para as escolas Inclusivas*. pp: 33-48. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Primo J. e Mateus D. (2008). *Normas Para a Elaboração e Apresentação de Teses de Doutoramento; (Aplicáveis às dissertações de Mestrado)*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Reitoria.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, J. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Manuais Universitários 12, série metodologias. 1.<sup>a</sup> ed. Lisboa: CLIMEPSI-Sociedade Médico-Psicológica, Lda.
- Rodrigues, D. (org.) (2001). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (org.) (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (1996). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no Quotidiano do Professor*. Coleção Escola e Saberes, 11. Porto: Porto Editora.

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

- Simon, J. (2002). *A Integração Escolar das Crianças Deficientes*. Porto: Edições Asa.
- Sousa, L. (1998). *Crianças (Con)Fundidas entre a Escola e a Família*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sprinthall, N. e Sprinthall, R. (1994). *Psicologia Educacional*. Lisboa: Editora MacGraw-Hill de Portugal, Lda.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vayer, P.; Rocin, C. (1992). *Integração da Criança Deficiente na Classe*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Vieira, F.; Pereira M. (1996). *Se houvera quem me ensinara: A Educação de Pessoas com Deficiência Mental*. Textos de Educação, Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vilar, A. (1993). *Inovação e Mudança na Reforma Educativa*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Warnock, H. (1978). *Special education needs: report of the committee of enquire into the education of handicapped children and young people*. The majecty's stationery office. London: HMSO.
- Zabalda, M. (2004). *La enseñanza universitária. É l escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea Editores.

## **LEGISLAÇÃO REFERENCIADA**

- Portugal. Decreto n.º35:401, de 27 de dezembro de 1945.
- Portugal. Decreto-Lei n.º35:801, de 13 de agosto de 1946.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 443/1971, de 23 de outubro.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 44/1973, de 12 de fevereiro.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 45/1973, de 12 de março.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 5/1973, de 25 de julho.
- Portugal. Lei n.º 29/1980 de 28 de julho.
- Portugal. Despacho n.º 358/1980, de 31 de outubro.
- Portugal. Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 3/1987, de 3 de janeiro.
- Portugal. Decreto-lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 35/1990, de 25 de janeiro.

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

Portugal. Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.  
Portugal. Decreto-Lei n.º 319/1991, de 23 de agosto.  
Portugal. Decreto-Lei n.º 249/1992, de 9 de novembro.  
Portugal. Decreto-Lei n.º 274/1994.  
Portugal. Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.  
Portugal. Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro.  
Portugal. Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.  
Portugal. Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro  
Portugal. Despacho Conjunto n.º 105/1997, de 1 de julho.  
Portugal. Lei n.º 60/1993, de 20 de agosto.  
Portugal. Portaria n.º 23217/1968, de 10 de fevereiro.

## WEBGRAFIA

<http://nae.aereal.edu.pt/legislacao/declaracaomadrid.pdf> (em 8/01/2013)

<http://www.dre.pt/> (em 15/012/2012)

<http://nae.aereal.edu.pt/legislacao/declaracaomadrid.pdf> (em 12/01/2013)

<http://www.senac.br/conheca/DClegislacao.pdf> (em 12/01/2013)

[http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)  
(em 22/01/2013)

<http://cefaeb.no.sapo.pt/legal/RJFCP.pdf> (em 22/01/2013)

<https://ojcs.siue.edu/ojs/index.php/ijaaas/article/viewFile/104/164> (em 22/01/2013)

[http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)  
(em 12/01/2013)

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

## **APÊNDICES**

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

## APÊNDICE I



Escola Superior de Educação  
Almeida Garrett

Mestrado em Educação Especial

Ano Letivo de 2012/2013

### **Inquérito por Questionário**

Este questionário foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Educação Especial e Domínio Cognitivo e Motor.

O projeto de investigação em causa, incide sobre a problemática da formação dos professores do ensino regular no âmbito das necessidades educativas especiais (NEE).

Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais. Os dados de identificação solicitados servem apenas para efeito de interpretação das outras respostas.

Não está perante um teste com respostas certas e erradas, mas apenas com um conjunto de questões sobre as quais pretendemos conhecer a sua opinião. Solicitamos-lhe, pois, respostas verdadeiras. A sua opinião é muito importante.

Obrigada pela sua colaboração.

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

## INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Preencha, sempre que possível, com um X.

### I – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

#### 1. Idade:

Menos de 30 anos   
De 30 a 40 anos   
De 41 a 50 anos   
Mais de 50 anos

#### 2. Sexo:

Masculino   
Feminino

#### 3. Tempo de serviço: (contado até ao início deste ano letivo)

Até 3 anos   
De 4 a 6 anos   
De 7 a 25 anos   
Mais de 25 anos

#### 4. Categoria profissional:

Docente do Quadro de Agrupamento   
Docente do Quadro de Zona Pedagógica   
Docente Contratado(a)

#### 5. Habilitações literárias:

Bacharelato em \_\_\_\_\_  
Licenciatura em \_\_\_\_\_  
Mestrado em \_\_\_\_\_  
Outras. Quais? \_\_\_\_\_

### II – FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

#### 6. Já teve alguma formação no âmbito das Necessidades Educativas Especiais (NEE)?

Sim   
Não  (Se respondeu negativamente, por favor continue para a questão 9.)

#### 7. Qual foi o tipo de formação recebida no âmbito das NEE?

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

Formação Inicial (no contexto do Bacharelato ou da Licenciatura)

Formação Contínua (com ou sem créditos)

Formação Especializada em Educação Especial

Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**8. A formação que recebeu no âmbito das NEE foi de carácter:**

Voluntário

Obrigatório

**9. Tem facilidade de acesso à formação no âmbito das NEE?**

Sim

Não

**10. A formação no âmbito das NEE é importante para um melhor atendimento a crianças com NEE inseridas no Sistema Regular de Ensino?**

Sim

Não

**11. Alguma vez recorreu à formação informal para superar as dificuldades em intervir com crianças NEE?**

Sim

Não  (Se respondeu negativamente, por favor continue para a questão 14.)

**12. Recorreu à formação informal porque:**

Os centros de formação da sua área não oferecem toda a formação necessária no âmbito das NEE.

A formação recebida não foi suficiente.

Sente necessidade de se atualizar.

**13. Como classifica a sua capacidade para intervir com alunos NEE?**

	Boa	Suficiente	Fraca	Nula
1. Deficiência mental				
2. Deficiência visual				
3. Deficiência auditiva				
4. Deficiência motora				
5. Sobredotação cognitiva				
6. Multideficiência				
7. Distúrbios de comportamento				
8. Dificuldades específicas de aprendizagem				
9. Perturbações da comunicação e da relação				

**14. Considera-se preparado(a) para:**

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

	Muito apto(a)	Apto(a)	Pouco apto(a)	Nada apto(a)
1. Elaborar o Programa Educativo Individual (PEI).				
2. Identificar alunos com NEE.				
3. Avaliar alunos com NEE.				
4. Intervir junto de alunos com NEE.				
5. Superar dificuldades no relacionamento pedagógico e pessoal com alunos NEE?				

**15. Relativamente à inserção de alunos com NEE no Sistema Regular de Ensino, responda:**

	Discordo	Concordo parcialmente	Concordo	Não tenho opinião
1. A escola deve receber alunos com NEE.				
2. Os alunos com NEE devem ser parte integrante da turma.				
3. Os alunos com NEE inseridos em turmas regulares são mais estimulados.				
4. A inclusão dos alunos com NEE na escola regular deve ser sempre considerada independentemente das dificuldades que apresentem.				
5. Os alunos com NEE devem permanecer na turma juntamente com os colegas independentemente das dificuldades que apresentem.				
6. A inclusão dos alunos com NEE numa turma do regular poderá ser uma mais valia para o processo ensino/aprendizagem de todos os intervenientes.				
7. A inclusão de alunos com NEE na escola regular desenvolve nos alunos sem NEE atitudes e valores positivos face à diferença.				
8. O tempo e a atenção requeridos pelos alunos com NEE, nas aulas do ensino regular, não prejudicam o desenvolvimento das competências dos alunos sem NEE.				
9. Os alunos com NEE inseridos na turma regular têm acesso a um currículo mais amplo.				

**16. Como planifica as atividades letivas quando inserido no seu grupo/turma tem crianças com NEE?**

Sempre	Muitas	Algumas	Raramente	Nunca

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

		vezes	vezes		
1. Reflito sobre os critérios de avaliação.					
2. Leio/investigo sobre a especialidade.					
3. Simplifico e elimino algumas competências.					
4. Planifico mais detalhadamente as atividades letivas.					
5. Defino estratégias apropriadas aos alunos com NEE.					
6. Peço a colaboração dos colegas do grupo de docência.					
7. Peço a colaboração dos colegas da Educação Especial.					

**17. Como procede durante a sua prática pedagógica nas turmas com alunos NEE?**

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
1. Faço demonstrações práticas sobre os conteúdos teóricos apresentados.					
2. Recorro a materiais didáticos diversificados.					
3. Repito os exercícios práticos.					
4. Utilizo materiais didáticos específicos para as diferentes problemáticas.					
5. Intensifico o uso das novas tecnologias.					
6. Diminuo o número de atividades por aula.					
7. Utilizo materiais de aprendizagem produzidos para alunos NEE.					
8. Localizo apropriadamente os alunos na sala de aula.					
9. Solicito a colaboração do docente de Educação Especial.					
10. Recorro ao trabalho de pares.					

Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas

### III – DIFICULDADES E CONSTRANGIMENTOS FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE

#### 18. Sente dificuldades na implementação do processo de inclusão devido:

*(assinale com X as 3 opções com as quais está mais de acordo)*

Barreiras arquitetónicas	
Falta de formação (professores, assistentes operacionais...)	
Ausência de Legislação	
Falta de equipamento pedagógico/didático adequado	
Preconceitos da sociedade	
Falta de preparação da Direção da Escola	
Falta de Técnicos	
Falta de articulação com o Docente de Educação Especial	
Falta de benefícios financeiros	
Dimensão das turmas	
Dependência (alto nível de dependência de algumas crianças NEE dos que as cuidam)	
Outras: _____	

19. Se pretender, faça alusão a alguma situação além das que constam neste questionário.

---

---

---

---

**MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!**