

**SUSANA MARIA DA SILVA MONTEIRO**

**A ATITUDE DOS PROFESSORES  
COMO MEIO DE INCLUSÃO DE ALUNOS  
COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

**Escola Superior de Educação Almeida Garrett**

**Orientador: Professor Doutor Luís de Sousa**

**Lisboa**

**2011**

**SUSANA MARIA DA SILVA MONTEIRO**

**A ATITUDE DOS PROFESSORES  
COMO MEIO DE INCLUSÃO DE ALUNOS  
COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

Dissertação apresentada na Escola  
Superior de Educação Almeida  
Garrett para a obtenção do Grau de  
Mestre em Educação Especial.

Orientador: Professor Doutor Luís de Sousa

**Escola Superior de Educação Almeida Garrett**

**Lisboa**

**2011**

## **Epígrafe**

Inclusão supõe igualdade enquanto união em torno de objectivos comuns, mas na diversidade: somos diferentes, mas estamos juntos. (Maria Angélica)

## **Agradecimentos**

Em primeiro lugar, o meu verdadeiro agradecimento ao Professor Doutor Luís de Sousa pela competência científica, pelo acompanhamento, pela disponibilidade, pelas críticas e sugestões construtivas demonstradas ao longo da execução da dissertação de mestrado, pela paciência e dedicação com que orientou este trabalho. Também ao Professor Doutor Horácio pela forma como me incentivou e ajudou ao longo das suas aulas na parte curricular.

Aos meus pais pelo apoio, carinho e incentivo para apostar nesta formação. Ao meu marido pelo apoio total que sempre me deu e por partilhar comigo as angústias e alegrias da vida. À minha filha pelo carinho e alegria que sempre manifestou apesar da minha ausência em momentos marcantes da sua tão tenra existência. Espero sinceramente que o exemplo do meu esforço, a faça ser uma pessoa lutadora e acima de tudo, feliz pelo que é e pelo que faz.

Aos meus amigos pelo apoio ao longo de todo o processo e por nunca me terem esquecido devido à minha ausência.

Aos meus colegas de mestrado, pela amizade, companheirismo e partilha de conhecimento e emoções.

Ao Instituto Superior de Ciências da Informação e Administração de Aveiro, pelas parcerias com a Câmara de Baião e com a Escola Superior de Educação Almeida Garrett, que possibilitaram a concretização do Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial.

À Escola Superior de Ciências da Educação Almeida Garrett que, através dos seus professores/orientadores, nos forneceu bases científicas e metodológicas para a nossa formação.

A todos aqueles que não mencionei mas que colaboraram e que fizeram com que fosse possível a realização desta dissertação de mestrado, que se tornou valiosa para o meu contentamento pessoal, profissional e intelectual.

## **Resumo**

O objectivo deste estudo foi analisar o papel do professor na construção da escola inclusiva. Pretendemos saber se na prática os professores tomam atitudes de incluir todos os alunos com ou sem Necessidades Educativas Especiais na mesma sala de aula e se há colaboração e entreaajuda entre o professor de turma e o professor de Educação Especial. Para esse efeito foi aplicado um questionário a professores do Ensino Regular e a professores de Educação Especial onde puderam assinalar de que forma agem e estão preparados/formados para a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Os resultados obtidos demonstraram que no geral, os professores estão de acordo com a escola inclusiva ainda que apontem alguns entraves quanto aos alunos receberem exclusivamente apoio na sala de aula e permanecerem todo o horário lectivo na sala. Consideram também que a dificuldade em lidar com a diversidade podia ser minimizada através de acções de formação nesta área.

Segundo Silva (2009), a inclusão dos alunos considerados com necessidades educativas especiais no ensino regular implica mudanças ao nível das atitudes e das práticas pedagógicas de todos os intervenientes no processo ensino e aprendizagem, da organização e da gestão na sala de aula e na própria escola enquanto instituição.

Acreditamos que só desta forma se pode proporcionar aos alunos marcados pela diferença, que é um valor em si mesma (Rodrigues, 2006; Leitão, 2006; Sanches & Teodoro, 2006; Silva, 2009), as mesmas experiências, aprendizagens e vivências que são proporcionadas aos restantes colegas.

**Palavras-chave:** Educação Especial, Necessidades Educativas Especiais, Diversidade e Escola Inclusiva.

## **Abstract**

The purpose of this study was to analyze the teacher's role in building inclusive school. We intend to whether in practice the attitudes of teachers take to include all students with or without Special Education Needs in the same classroom and if there is cooperation on mutual aid between class teacher and Special Education teacher. For this purpose a questionnaire was administered to teachers in regular and Special Education teachers indicated where they could act that way and are prepared/trained for the inclusion of pupils with Special Education Needs.

The results showed that overall, teachers are in agreement with the inclusive school but that link barriers as some students receive support only in the classroom and around school hours remain in the room. They also, consider that the difficulty in dealing with diversity could be minimizing through training in this area.

According to Silva (2009), considered the inclusion of students with special educational needs in regular education requires changes in attitude and pedagogical practices of all stakeholders in the teaching and learning, organization and management in the classroom and in their own school as an institution. We believe that only this way can provide students with the marked difference, which is a value in itself (Rodrigues, 2006; Leitão, 2006, Theodore & Sanches, 2006; Silva, 2009), the same experiences, learnings and experiences that are offered to other students.

**Keywords:** Special Education, Special Education Needs, Inclusion, Diversity and Inclusion School.

## **Siglário**

**Cor.-** Coordenador

**Ed.-** Editor

**NEE-** Necessidades Educativas Especiais

**OCDE-** Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico

**ONU-** Organização das Nações Unidas

**Org.-** Organizador

**Prof.-** Professor

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

## Índice geral

Introdução	14
<b>Capítulo 1 – Enquadramento teórico</b>	17
1.1- As crianças com NEE e a Inclusão	18
1.2- Escola e Educação Inclusiva	19
1.2.1- Perspectiva histórica	19
1.2.2- Perspectiva histórica da Educação Especial em Portugal	21
1.2.3- Enquadramento legal	26
1.3- Princípios para a construção de uma escola inclusiva	28
1.4- As atitudes dos professores perante a inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares	38
1.5- O papel dos professores na escola inclusiva	41
<b>Capítulo 2 – Enquadramento empírico</b>	45
2.1- Metodologia de investigação	46
2.1.1- Abordagem metodológica	46
2.1.2- Finalidade do estudo	49
2.2- Campo de investigação	50
2.2.1- Caracterização da amostra	50
<b>Capítulo 3 – Interpretação dos dados</b>	51
3.1- Processamento dos dados	52
3.2- Tratamento e análise	52
3.3- Discussão dos resultados	81
Conclusão	84
Bibliografia	87
Apêndices	I

## Índice de tabelas

Tabela nº 1- Sexo - professores de Educação Especial	53
Tabela nº 2- Sexo - professores do Ensino Regular	53
Tabela nº 3- Habilitações dos professores de Educação Especial	54
Tabela nº 4- Habilitações dos professores do Ensino Regular	54
Tabela nº 5- Idade dos professores de Educação Especial	55
Tabela nº 6- Idade dos professores do Ensino Regular	55
Tabela nº 7- Tempo de serviço dos professores de Educação Especial	56
Tabela nº 8- Tempo de serviço dos professores do Ensino Regular	56
Tabela nº 9- Meio escolar onde leccionam os professores de Educação Especial	57
Tabela nº 10- Meio escolar onde leccionam os professores do Ensino Regular	57
Tabela nº 11- Apoios dentro da sala de aula (Prof. De Educação Especial)	58
Tabela nº 12- Apoios dentro da sala de aula (Prof. do Ensino regular)	59
Tabela nº 13- Alunos com NEE na mesma sala prejudicam os ditos “normais” (Prof. de Educação Especial)	60
Tabela nº 14- Alunos com NEE na mesma sala prejudicam os ditos “normais” (Prof. do Ensino Regular)	61
Tabela nº 15- Preparação dos professores (Prof. de Educação Especial)	63
Tabela nº 16- Preparação dos professores (Prof. do Ensino Regular)	63
Tabela nº 17- Elaboração de um plano individual (Prof. de Educação Especial)	64
Tabela nº 18- Elaboração de um plano individual (Prof. do Ensino Regular)	65
Tabela nº 19- Elaboração conjunta dos programas educativos (Prof. de Educação Especial)	66
Tabela nº 20- Elaboração conjunta dos programas educativos(Prof.	

do Ensino Regular)	67
Tabela nº 21- Organização da sala (Prof. de Educação Especial)	68
Tabela nº 22- Organização da sala (Prof. do Ensino Regular)	69
Tabela nº 23- Currículo diferenciado na mesma sala de aula (Prof. de Educação Especial)	70
Tabela nº 24- Currículo diferenciado na mesma sala de aula (Prof. do Ensino Regular)	71
Tabela nº 25- Empenho dos professores (Prof. de Educação Especial)	73
Tabela nº 26- Empenho dos professores (Prof. do Ensino Regular)	74
Tabela nº 27- Adequação das estratégias (Prof. de Educação Especial)	75
Tabela nº 28- Adequação das estratégias (Prof. do Ensino Regular)	76
Tabela nº 29- Capacidade de exercitar a memória (Prof. de Educação Especial)	77
Tabela nº 30- Capacidade de exercitar a memória (Prof. do Ensino Regular)	78
Tabela nº 31- Avaliação de tarefas adequadas (Prof. de Educação Especial)	79
Tabela nº 32- Avaliação de tarefas adequadas (Prof. do Ensino Regular)	80

## Índice de gráficos

Gráfico nº 1- Sexo - professores de Educação Especial	53
Gráfico nº 2- Sexo - professores do Ensino Regular	53
Gráfico nº 3- Habilitações dos professores de Educação Especial	54
Gráfico nº 4- Habilitações dos professores do Ensino Regular	54
Gráfico nº 5- Idade dos professores de Educação Especial	55
Gráfico nº 6- Idade dos professores do Ensino Regular	55
Gráfico nº 7- Tempo de serviço dos professores de Educação Especial	56
Gráfico nº 8- Tempo de serviço dos professores do Ensino Regular	56
Gráfico nº 9- Meio escolar onde leccionam os professores de Educação Especial	57
Gráfico nº 10- Meio escolar onde leccionam os professores do Ensino Regular	57
Gráfico nº 11- Apoios dentro da sala de aula (Prof. de Educação Especial)	59
Gráfico nº 12- Apoios dentro da sala de aula (Prof. do Ensino regular)	60
Gráfico nº 13- Alunos com NEE na mesma sala prejudicam os ditos “normais” (Prof. De Educação Especial)	61
Gráfico nº 14- Alunos com NEE na mesma sala prejudicam os ditos “normais” (Prof. do Ensino Regular)	62
Gráfico nº 15- Preparação dos professores (Prof. de Educação Especial)	63
Gráfico nº 16- Preparação dos professores (Prof. do Ensino Regular)	64
Gráfico nº 17- Elaboração de um plano individual (Prof. de Educação Especial)	65
Gráfico nº 18- Elaboração de um plano individual (Prof. do Ensino Regular)	66

Gráfico nº 19- Elaboração conjunta dos programas educativos (Prof. de Educação Especial)	67
Gráfico nº 20- Elaboração conjunta dos programas educativos (Prof. do Ensino Regular)	68
Gráfico nº 21- Organização da sala (Prof. de Educação Especial)	69
Gráfico nº 22- Organização da sala (Prof. do Ensino Regular)	70
Gráfico nº 23- Currículo diferenciado na mesma sala de aula (Prof. de Educação Especial)	71
Gráfico nº 24- Currículo diferenciado na mesma sala de aula (Prof. do Ensino Regular)	72
Gráfico nº 25- Empenho dos professores (Prof. de Educação Especial)	73
Gráfico nº 26- Empenho dos professores(Prof. do Ensino Regular)	74
Gráfico nº 27- Adequação das estratégias (Prof. de Educação Especial)	75
Gráfico nº 28- Adequação das estratégias (Prof. do Ensino Regular)	76
Gráfico nº 29- Capacidade de exercitar a memória (Prof. de Educação Especial)	77
Gráfico nº 30- Capacidade de exercitar a memória (Prof. do Ensino Regular)	78
Gráfico nº 31- Avaliação de tarefas adequadas (Prof. de Educação Especial)	79
Gráfico nº 32- Avaliação de tarefas adequadas (Prof. do Ensino Regular)	80

## **Índice de Figuras**

Figura nº 1- Modelo de inclusão progressiva	32
---	----

## Introdução

Pensámos no desenvolvimento deste estudo uma vez que a Escola também tem como missão assumir as diferenças dos alunos como valores, proporcionando-lhes o desenvolvimento das suas potencialidades.

A sociedade deve valorizar todas as pessoas, permitindo o seu desenvolvimento e facultando a cada aluno em situação considerada de dificuldade na aprendizagem, uma educação inclusiva que promova a autonomia emocional e cognitiva dos alunos.

A escola não pode ser apenas um espaço privilegiado de transmissão de saberes, mas deve também ser um lugar para partilhar vivências e experiências, de forma a favorecer o desenvolvimento de todos os alunos. Neste sentido, a instituição educativa deve estar preparada para dar oportunidade de sucesso a todos, respeitando e aproveitando as suas diferenças como valores.

### Inclusão é

“um esforço de mudança e melhoria da própria escola, de forma a proporcionar a todos as melhores condições de aprendizagem, sucesso e participação, na base das circunstâncias específicas de cada um. Inclusão é, antes de tudo, uma questão de direitos e valores, é a condição da educação democrática.” (Leitão, 2010:1)

Para que essa educação democrática aconteça é fundamental que os professores tenham uma postura de aceitação quanto à diversidade, que conheçam verdadeiramente e que se interessem por todos os alunos com que trabalham sendo alguns ditos diferentes, que se moldem perante os diferentes desafios que esses alunos com Necessidades Educativas Especiais lhe irão colocar e que actuem de forma colaborativa com toda a comunidade escolar. Neste sentido, o presente estudo destina-se a abordar o papel do professor na inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais, ou seja, perceber se as atitudes e estratégias dos professores estão adequadas à inclusão e se estes a aceitam e actuam naquele sentido.

Pensamos que este é um tema bastante pertinente e actual, uma vez que hoje muito se fala de inclusão e de escola inclusiva sem que se reflecta sobre o seu verdadeiro significado. Um dos muitos objectivos da escola inclusiva é pretender que os alunos, sejam quais forem as suas necessidades, estejam inseridos no meio escolar e na sala de aula regular ao mesmo tempo que os alunos sem Necessidades Educativas Especiais. “Aqueles com Necessidades Educacionais Especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de

uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades.” (Declaração de Salamanca, 1994:1)

É nosso objectivo, através do estudo realizado, perceber se essa escola inclusiva está presente na escola de hoje, se os professores a aceitam realmente e se realizam todos os esforços ao seu alcance para a concretizar.

Desta forma, em primeiro lugar faremos o enquadramento teórico onde abordaremos no capítulo um os seguintes temas: o conceito de escola inclusiva, a perspectiva histórica da Educação Especial em Portugal, os princípios para a construção da escola inclusiva, o conceito de atitude e o seu contributo para a inclusão e qual o papel dos professores perante a inclusão. Centraremos parte do nosso estudo nos trabalhos e opiniões de alguns autores, nomeadamente Helena Serra, Luís de Miranda Correia, Rodrigues e Leitão que em nosso entender têm dado um grande contributo para a desmistificação do tema inclusão escolar e definição e orientação da escola inclusiva. Os estudos realizados por estes autores e as suas conclusões caminham na direcção de que é extremamente necessária uma verdadeira escola inclusiva mas que todos os intervenientes e agentes do meio educativo, nomeadamente a classe docente, têm um papel muito importante na sua realização. Neste sentido e após ter bem presente as definições dos conceitos estudados, levantam-se duas hipóteses que estão explícitas no capítulo dois. Teremos então como hipótese um - A atitude e representação positiva dos professores face à escola inclusiva influenciam a inclusão de alunos com NEE e a hipótese dois - A atitude e representação negativa dos professores face à escola inclusiva influenciam a inclusão de alunos com NEE.

No que respeita à hipótese um, a variável dependente será a atitude e representação positiva dos professores face à escola inclusiva. A sua operacionalização realizar-se-á através de estratégias de intervenção usadas pelos professores para concretizar a inclusão de alunos com NEE. Esta primeira hipótese terá como variável independente a inclusão de alunos com NEE.

Quanto à hipótese dois, a variável dependente será a atitude e representação negativa dos professores face à escola inclusiva. A sua operacionalização serão as estratégias de intervenção usadas pelos professores para concretizar a inclusão de alunos com NEE. A variável independente, a inclusão de alunos com NEE.

Para comprovar estas duas hipóteses e as suas variáveis elaboramos um questionário com perguntas fechadas que foi aplicado a professores do Ensino Regular e a professores de

Educação Especial de modo a aferir qual a sua percepção acerca da inclusão de alunos com NEE e sobre a diversidade na sala de aula. Foi então uma amostra quantitativa.

O questionário usado permite-nos obter respostas mais evidentes e directas e quantificar um grande número de dados obtidos com as respostas dadas pela população alvo. É também um facilitador para a análise e tratamento dos dados recolhidos.

De seguida, faremos então o tratamento dos dados obtidos e a análise detalhada dos mesmos de forma a constatar se na prática estão a ser reunidos todos os esforços, por parte dos professores, de forma a concretizar a tão desejada escola inclusiva.

Posto isto, serão expostas e descritas as conclusões a que chegamos com o estudo elaborado.

O método de investigação aplicado foi o método correlacional. Este método permite verificar a relação existente entre duas variáveis em estudo não manipuladas pelo investigador, ou seja, se estatisticamente as duas variáveis se influenciam mutuamente, tanto positiva como negativamente.

Ao longo da tese, todas as citações e referências bibliográficas serão feitas de acordo com as normas APA.

## **Capítulo 1 – Enquadramento teórico**

## 1.1- As crianças com Necessidades Educativas Especiais e a Inclusão

Entende-se por inclusão o acto ou efeito de incluir.

Educação inclusiva significa proporcionar a todos os alunos, sem excepção, a igualdade de oportunidades e direitos na educação, independentemente da sua origem, da sua condição física e psicológica e da sua capacidade de aprendizagem. Isto para que todos tenham a oportunidade de usufruir dos serviços educativos de qualidade, próximo da sua residência, de forma a poderem preparar-se para uma vida futura o mais autónoma e produtivamente possível.

Segundo Marchesi & Martin<sup>1</sup> um aluno portador de Necessidades Educativas Especiais “apresenta algum problema de aprendizagem ao longo da sua escolarização que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas da sua idade.” (Serra, 2008: 24).

Necessidades Educativas Especiais referem-se a “todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiência ou dificuldades escolares, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais em determinado momento da sua escolaridade”. (Declaração de Salamanca 1994:6). É ainda referido que:

“...as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças, o que conduziu ao conceito de escola inclusiva. O desafio com que se confronta esta escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, susceptível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves limitações.” (*idem*)

Isto leva a que haja uma grande diversidade dentro da sala de aula. Este facto bem real, conduz os professores a procurarem “estratégias e procedimentos que proporcionem a todos os alunos as melhores condições e oportunidades de aprenderem e interagirem, solidária e cooperativamente, desenvolvendo ao máximo as suas competências académicas e sociais.” (Leitão, 2010:20).

---

<sup>1</sup> Marchesi & Martin (1995:11) in Serra, H. (2008), Estudos em necessidades educativas especiais domínio cognitivo, Porto, Gailivro.

Para Cardoso (2003)<sup>2</sup> “a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais na escola regular constitui uma perspectiva para o século XXI, cada vez mais firme, nos diferentes sistemas e níveis educativos.” (Aguiar, 2009:15).

## **1.2- Escola e Educação Inclusiva**

### **1.2.1- Perspectiva histórica**

A inclusão surge ligada à pessoa diferente ou caracterizada por uma deficiência. Mas a pessoa diferente nem sempre foi olhada da mesma maneira. Antigamente eram vistos como criaturas demoníacas, como loucos que deviam ser exilados de todos os outros.

Foram inúmeras as atitudes assumidas pela sociedade para com as crianças com Necessidades Educativas Especiais, ao longo de toda a História. Nem sempre a criança com Necessidades Educativas Especiais foi considerada a ter direito à educação e muito menos numa situação de igualdade para com as outras.

A verdade é que a criança com Necessidades Educativas Especiais foi sendo excluída ao longo dos tempos, através de diversas práticas.

Em Atenas e Esparta, a título de exemplo, os bebés ditos deficientes eram atirados a precipícios. Em Roma, a prática não era diferente e as crianças eram lançadas aos rios.

Em Constantinopla, inicialmente, os surdos eram empregados da corte como pajens, no entanto, posteriormente passaram a ser perseguidos até à morte.

Na civilização indiana, as crianças ditas deficientes eram vistas como um castigo dos deuses, sendo os seus progenitores castigados.

Na Pérsia e no Egípto, a situação era diferente, ou seja, os surdos eram considerados como favoritos pelos deuses e eram adorados.

Já na Idade Média, a igreja passou a condenar o infanticídio. No entanto, rotulava os deficientes como pessoas possessas e, como tal, procedia à prática do exorcismo, já que acreditava que as anomalias, em questão, se deviam a causas sobrenaturais.

Até ao século XVII, a atitude tida para com os ditos deficientes era a de desprezo, pois vivia-se numa sociedade repleta de preconceito chegando mesmo ao infanticídio daqueles que

---

<sup>2</sup> Cardoso (2003) in Aguiar (2004), Educação inclusiva jogos para o ensino de conceitos, 4ª edição, Papirus editora.

tinham a infelicidade de nascer diferentes. Verificava-se em diversas civilizações atitudes discriminatórias e de exclusão total da sociedade das pessoas com Necessidades Educativas Especiais.

A partir do século XVII, as pessoas com NEE começaram a ser internadas em asilos, orfanatos e internatos juntamente com outros excluídos: idosos, delinquentes, etc.

No final do século XIX e início do século XX, surgem várias instituições destinadas a tratar deficientes, ficando esta época conhecida pela “era das Instituições”. Essas instituições tinham como principal objectivo a assistência médica em vez do ensino e da formação.

Em 1801, Itard (1774 – 1840) efectuou uma investigação com um deficiente mental profundo com quem trabalhou durante seis árduos anos e em consequência ficou conhecido como o pai da Educação Especial.

Antes do século XX não se pensava sequer no conceito de inclusão até porque nem mesmo as mulheres tinham o direito à escolarização muito menos pessoas diferentes. Foi a partir de meados deste século que se começou a pensar num novo papel da educação: mais activo e dinâmico e que entendesse o indivíduo como sendo um ser com pleno direito à sua individualidade e especificidade.

Nos anos 60, surgem estruturas de ensino especial separadas por deficiência. Essas estruturas funcionavam paralelamente ao ensino dito “normal” originando uma segregação em relação ao currículo “normal”, ou seja, uma diferenciação dentro do próprio sistema de ensino.

Cadwel<sup>3</sup> (1973) distinguiu três períodos:

O 1º Período como sendo o “dos esquecidos e escondidos” em que mantinham as crianças longe das pessoas, perante as críticas da sociedade.

O 2º Período, o “do despiste e segregação”, que ocorreu entre os anos 50 e 60 em que baseando-se mais em diagnósticos médicos do que na educação, segregavam essas crianças de forma a darem-lhes cuidados médicos mas também para aliviar a sociedade da sua presença.

E finalmente o 3º Período “da identificação e ajuda” que teve início na década de 70 na “revolução silenciosa” e foi proclamada pela lei americana, em 1975. Salientava igualdade de direitos para todos em termos educativos e em que as pessoas deficientes deveriam ter direito ao ensino gratuitamente e que este fosse adaptado às suas necessidades. (Serra, 2008:5)

---

<sup>3</sup> Caldwell (1973), citado por Serra (2002) in Serra H. (2008), Estudos em necessidades educativas especiais domínio cognitivo e motor, Porto, Gailivro.

Nos anos 80, passa-se a considerar que todas as crianças com Necessidades Educativas Especiais passariam a frequentar, com o apoio dos pais, a escola da sua residência. Começam-se a traçar os primeiros passos do direito à igualdade destes cidadãos para com os outros.

Por fim, nos anos 90, surge a inclusão em que só existe um tipo de educação: para todos e sem separação ou selecção.

Um grupo de pessoas com deficiência e os seus familiares começaram, por esta altura, uma luta pelos seus direitos. Esses direitos começaram a ser adquiridos na educação e surgindo assim a escola inclusiva.

Em 1994, emergiu o princípio fundamental da escola inclusiva na Declaração de Salamanca assinada por 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia em Salamanca, Espanha. Ficou registado o

“compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com Necessidades Educacionais Especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Acção em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações do governo e das organizações sejam guiados.”  
(Declaração de Salamanca, 1994:1)

### **1.2.2- Perspectiva histórica da Educação Especial em Portugal**

A deficiência, desde a antiguidade, acarretou atitudes e comportamentos de desprezo por parte das pessoas não portadoras dela. O desprezo pela diferença era comum em todo o mundo acontecendo, também em Portugal.

Ao longo do tempo foram-se efectivando esforços e criando-se condições para a integração dos deficientes e de crianças com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares.

Neste sentido, em Portugal houve um homem que pode ser considerado um marco pelo seu esforço e contributo quanto à inclusão de alunos com NEE na escola. António Feliciano de Castilho (1800 – 1875), tendo cegado aos seis anos, conseguiu aprender latim com a ajuda dos dois irmãos mais velhos e por conseguinte estudar na Universidade de Coimbra.

Em 1820 foi consagrado o ensino gratuito para todos os cidadãos, inclusive para deficientes. Dois anos depois, José António de Freitas Rego enviou um pedido a D. João VI invocando a educação dos surdos e dos cegos do nosso país. Este foi sem dúvida o primeiro passo para a educação de deficientes em Portugal. D. João VI teve em conta o pedido e contratou Aron Borg (um sueco) para organizar o Instituto de Surdos e de Cegos no palácio do Conde de Mesquitela que em 1827 foi transferido para a tutela da Casa Pia. Este Instituto foi a primeira experiência oficial no domínio do Ensino Especial em Portugal, inserida no complexo Político-social e militar das revoluções e contra-revoluções liberais e absolutistas da 1ª metade do séc. XIX.

Esta fase inicial da Educação Especial foi vivida com euforia e optimismo, assistindo-se à abertura das primeiras escolas residenciais de cegos, surdos e débeis mentais, com o objectivo de os aproximar da sociedade em geral. Em 1860, o Instituto de Surdos e de Cegos foi eliminado e ressurgiu, depois de várias iniciativas, em Lisboa, no «Palácio Arneiro» com o nome de «Instituto Municipal de Surdos-Mudos» que em 1905 foi reincorporado na Casa Pia.

A existência de casos de cegueira em famílias de nível social elevado levou à sensibilização e contribuiu muito para a criação de um núcleo de apoio a esta causa.

Em 1887 fundou-se, em Lisboa, a Associação Promotora de Ensino dos Cegos. Esta Associação propôs-se a criar escolas para cegos em Lisboa e nas principais terras do reino.

É nesta altura que a educação de crianças deficientes começa a ganhar importância, no nosso país, com a criação de Asilos e de Institutos, de cariz assistencial e mais tarde pro-educativo. Acreditava-se que, através da Educação Especial, se resolveriam a maioria dos males provenientes da deficiência e que, através desta, se conseguiria diminuir e combater a deficiência.

Em 1919, fundou-se o Instituto Dr. António Aurélio da Costa Ferreira, em Lisboa, que tinha o objectivo de observar e ensinar os alunos da Casa Pia de Lisboa com perturbações mentais, deficiência mental e de linguagem. Este delineou as bases futuras de organização da Educação Especial.

Segundo o Decreto-Lei nº 31801, de 26 de Dezembro de 1941, a primeira tentativa de prestar educação e assistência aos menores deficientes surge em 1915 com a criação de um Instituto Médico-Pedagógico.

Em 21 de Junho de 1923, o então ministro da Instituição, João José da Conceição Camoesas, apresentou à Câmara dos Deputados uma proposta de reforma de ensino – Estatuto

da Educação Nacional. Defendia as escolas especiais para educação dos deficientes, à semelhança do que acontecia nos países mais civilizados. Considerava que a sua presença nas escolas comuns constituía um obstáculo ao progresso dos outros alunos. Dá-se assim um retrocesso podendo-se observar assim atitudes segregadoras em relação aos indivíduos com deficiência.

Em 1946 publicam-se disposições regulamentares para a criação e funcionamento das classes especiais, no Decreto-Lei nº 35.801 de 13 de Agosto. Essas classes funcionariam nas Escolas do Ensino Primário, com deficientes intelectuais, expandindo-se nas décadas seguintes em quantidade e a novos locais de funcionamento. Os deficientes auditivos e visuais continuavam nas Misericórdias ou em outras fundações assistenciais. A autorização de funcionamento era dada pela Direcção Geral do Ensino Primário, logo podemos afirmar que o Estado assumia a educação dos deficientes em Portugal e estava assim criado o Ensino Especial Oficial Público em Portugal.

Na década de 50, o ensino especial abrangia uma percentagem mínima da população em relação à existente. Nessa altura, o Estado passou a ter uma acção mais abrangente e uma maior intervenção oficial na educação especial, assumindo uma nova postura face ao problema da deficiência.

No entanto, a escassez de recursos existentes levou a que grupos de pais se organizassem em associações procurando criar estruturas educativas para os seus filhos. Em 1960 é criada a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral, abrindo um centro de atendimento em Lisboa e posteriormente em Coimbra e no Porto.

O Instituto de Assistência Social cria, assim, serviços responsáveis pela organização de meios educativos para crianças e jovens deficientes mentais, visuais e auditivos; traduzindo a sua acção na organização de estabelecimentos educativos especiais, com internato e semi-internato, na formação de professores e na organização de serviços de apoio precoce.

São criadas salas de apoio em Coimbra e no Porto dando-se o primeiro passo para a integração de crianças cegas, neste regime.

Posto isto, foi o próprio Ministério da Educação quem iniciou a integração dos alunos no Ensino Primário, servindo-se das estruturas regionais já existentes – os Centros de Educação Especial.

Devido ao crescimento do contingente de deficientes oriundos das guerras coloniais em África e sob pressão da opinião pública portuguesa, o Estado Novo publicou em Janeiro de 1971 a Lei n.º 6/71, ou seja, a primeira lei de bases de reabilitação e integração de pessoas

deficientes.

Importa mencionar que, apenas em 1972, o Ministério da Educação assumiu de uma forma clara a educação das crianças deficientes com o decreto que criou departamentos de Educação Especial e que definiu a necessidade de consagrar um interesse particular à integração das crianças deficientes ou inadaptadas nas classes regulares. Pela primeira vez, a Reforma do Sistema de Ensino integrou, nos objectivos da educação em geral, o atendimento educativo de crianças inadaptadas, deficientes e precoces; sendo a Assistência Social a responsável pela organização da educação destas crianças.

Em 23 de Maio de 1974, um grupo de técnicos ligados à Educação Especial elaborou um documento-base, que entregou ao governo, que continha um conjunto de princípios e de medidas orientadoras da Educação Especial.

Surge então o movimento, Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas, como resultado de um conjunto de cidadãos, que tinham um sentimento comum e foram movidos por razões pragmáticas.

Como aspectos essenciais da implicação directa na Educação Especial destaca-se o alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos, o despiste, orientação e encaminhamento das crianças deficientes desde o Pré-escolar e a integração de objectivos específicos desta área no Ensino Básico.

Podemos verificar que os princípios orientadores desta política educativa promovem sistematicamente o modelo da integração da criança deficiente no Ensino Regular, pretendendo a integração da Educação Especial no sistema educativo nacional.

Resultantes da Lei de Bases do Sistema Educativo de 46/86, de 14 de Outubro, apareceram documentos fundamentais como o Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de Agosto que veio fundamentar a organização curricular do Ensino Básico e Secundário e o Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto que regula a integração dos alunos portadores de deficiência.

As transformações do sistema educativo português decorrentes da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, as recomendações para a Educação Especial emanadas de organismos internacionais a que Portugal está vinculado e a experiência acumulada, levam a considerar os diplomas vigentes ultrapassados e de alcance limitado.

Em Junho de 1994, Portugal assina, em conjunto com os outros países, a Declaração de Salamanca. O seu objectivo baseia-se em desenvolver uma abordagem da educação inclusiva, promotora de um atendimento a todas as crianças, sobretudo as que têm Necessidades Educativas Especiais, nas escolas. Esse documento indica ainda que a educação

de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais deve progredir sempre dentro de uma estratégia global de educação.

A inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais na escola regular já tinha enquadramento legal na legislação portuguesa, designadamente, na Lei de Bases do Sistema Educativo, na Lei de Bases da Prevenção, Integração e Reabilitação da Pessoa com deficiência e no Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto.

É ainda essencial referir o Despacho Conjunto n.º 891/99 de 10 de Outubro, no domínio da intervenção precoce para crianças com deficiência ou em risco de atraso grave de desenvolvimento. Em 1997, com a publicação do Despacho Conjunto n.º 105/97 é reconhecida a importância essencial da actuação dos professores com formação especializada e pretende-se introduzir uma mudança significativa na situação actualmente existente no âmbito dos apoios a crianças com Necessidades Educativas Especiais; conferindo uma clara prioridade à colocação de pessoal docente e de outros técnicos nas escolas, sustentando condições para a integração e o sucesso de todos os alunos.

Perante uma política cada vez mais a favor da inclusão, surge o Ante-Projecto Lei de Educação Especial e Apoio Socioeducativo (parecer n.º 9/2004) que tem como objectivos a Educação Especial e o Apoio Socioeducativo. Consta neste documento o conteúdo integral da regulamentação legal da Educação Especial e do Apoio Socioeducativo.

Mais tarde, o Despacho Normativo n.º 50/2005 de 20 de Outubro surge como estratégia de combate ao insucesso escolar.

Depois, o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro define os apoios especializados a prestar na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário dos sectores públicos, particular e cooperativo. O público - alvo dos apoios especializados são os alunos que apresentem limitações significativas ao nível da actividade e participação, num dos vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente.

Espera-se que todos os alunos portadores de qualquer deficiência possam usufruir de todos os fundamentos legais. “Uma escola inclusiva é uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades.” (Correia, 2003: 32)

### 1.2.3 - Enquadramento legal

As crianças com Necessidades Educativas Especiais, até 1976, eram retiradas das escolas regulares. É nessa altura que se começa a formar equipas de ensino especial integrado.

É com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 46/86, de 14 de Outubro, que se começa a reformular o ensino de crianças com Necessidades Educativas Especiais.

“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito e fraternidade”.  
(Declaração Universal dos Direitos Humanos, artigo 1.º)

“Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório...”  
(Declaração Universal dos Direitos Humanos, artigo 1.º)

Esta importante declaração que veio revolucionar atitudes e mentalidades declara que ninguém, apesar da sua condição física, mental ou social, deve ser alvo de desigualdades de oportunidades educativas nem do seu pleno direito ao desenvolvimento intelectual.

Por conseguinte, independentemente das suas capacidades/aptidões físicas e intelectuais, ninguém deve ser desprovido de aceder aos serviços de educação, fundamentais para o pleno desenvolvimento do cidadão e da sua futura participação cívica.

Em Salamanca, Espanha, em Junho de 1994, a UNESCO em conjunto com o Governo do referido país, realizaram uma conferência na qual participaram 92 governos, incluindo o de Portugal, e representantes de algumas organizações internacionais. O principal objectivo desta conferência foi promover e impulsionar a Educação para Todos.

Daquela encontro entre representantes da ONU, Organizações não governamentais, representantes políticos e do sector educativo resultou a Declaração de Salamanca que teve por base Princípios, Política e Práticas das Necessidades Educativas Especiais. Desta forma, o seu principal objectivo foi promover a Educação Inclusiva.

A dita inclusão de alunos com NEE em escolas de Ensino Regular, só será possível se a escola apresentar condições necessárias e específicas para dar resposta a todos os alunos, nomeadamente aqueles que necessitam de condições educativas especiais.

Dessa forma o resultado desta conferência, apesar de serem recomendações, só terá sentido se forem postas em prática não só num determinado meio mas a nível internacional. Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e

manter um nível aceitável de aprendizagem. Estas crianças têm características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios.

Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados devem ter em vista a vasta diversidade destas características e necessidades; as crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro daquelas necessidades; as escolas regulares, seguindo esta orientação, constituem os meios mais eficazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo - qualidade, de todo o sistema educativo. (Declaração de Salamanca, 1994:1)

Após a declaração surge a noção de escola inclusiva, inserida num sistema educativo que permita que alunos com Necessidades Educativas Especiais possam ser educados na sua área de residência, em salas de ensino regular, conjuntamente com alunos sem qualquer deficiência e que possam receber todo o tipo de apoio.

Vem também ampliar a ideia de que todos os alunos devem receber o mesmo tipo de ensino, uma vez que os objectivos educacionais são iguais para todos, independentemente da sua condição.

O processo de ensino aprendizagem deve orientar-se no sentido de igualdade de oportunidades iguais para todos.

Em Portugal, a legislação existente para a Educação Especial orienta-se segundo alguns organismos internacionais tais como: UNESCO, EU e OCDE referenciados na Lei de Bases do Sistema Educativo:

“Os alunos com Necessidades Educativas Específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência.” (Decreto-Lei 35/90, Artigo 2.º)

No sistema educativo regista-se o seguinte princípio organizativo: “Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”. (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, Artigo 3.º, alínea d).

Na referida Lei de Bases pode ainda verificar-se que é assegurado “às crianças com Necessidades Educativas Específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e

mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”. (Lei nº 46/86, Artigo 7º, alínea j).

Por último e referente à integração e inclusão de alunos com NEE, “A Educação Especial visa a recuperação e a integração socioeducativa dos indivíduos com Necessidades Educativas Especiais devidas a deficiências físicas e mentais.” (Lei nº49/ Artigo 20.º)

“A Educação Especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados”. “A escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas.” (Lei nº49/ Artigo 21.º)

Hoje em dia, em Portugal, a Educação Especial orienta-se principalmente pelo Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, que veio substituir o antigo Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto e que entretanto sofreu algumas alterações.

“A Educação Especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o acesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional.” (Lei nº 21/2008, Artigo 1º)

“A Educação Especial organiza-se segundo modelos diversificados de integração de ambientes de escola inclusiva e integradora, garantindo a utilização de ambientes os menos restritivos possíveis, desde que dessa integração não resulte qualquer tipo de segregação ou de exclusão da criança ou jovem com necessidades educativas especiais.” (Lei nº 21/2008, Artigo 4º).

### **1.3- Princípios para a construção de uma escola inclusiva**

Escola inclusiva é aquela que garante a todos os alunos a oportunidade de frequentar a escola num mesmo espaço físico, desenvolver as suas capacidades mediante as aptidões próprias da condição da cada aluno e que possui professores que têm a capacidade de

fomentar a inclusão pondo em prática medidas inclusivas e que têm a capacidade de sensibilizar toda a comunidade educativa nesse sentido.

Após a escolaridade obrigatória ter sido alargada e abrangido crianças diferentes entre si, a escola passou a ter a obrigação de saber dar resposta à diversidade, atendendo às características específicas de cada aluno e de aceitar e incluir a diferença na escola regular.

A maior parte dos defensores da inclusão, consideram fundamental que as crianças com Necessidades Educativas Especiais devam estar incluídas em classes regulares. Contudo, afirmam que esse modelo de educação inclusiva tem que ser bem pensado, organizado e planificado.

Essa organização pretende que a escola seja para todos e que desenvolva a justiça e igualdade social. Nesse sentido, as necessidades dos alunos produzem também necessidades nos professores.

Nesta perspectiva e como refere Bernard (1996), perante um problema de insucesso escolar, o que importa saber não é a dificuldade da criança, a problemática da sua situação familiar ou o seu percurso educativo, mas sim, o que fez o professor, a turma ou a escola para impulsionar o sucesso dessa criança.

São vários os autores que definem a inclusão e a escola inclusiva. No entanto, apesar de ser ainda um tema um pouco confuso no que respeita ao seu verdadeiro envolvimento activo nas escolas, todos os autores ligam a inclusão ao acolhimento de alunos ditos normais, no mesmo espaço e tempo que alunos com Necessidades Educativas Especiais.

A escola inclusiva é:

“um sistema de educação e ensino onde os alunos com Necessidades Educativas Especiais, incluindo os alunos com deficiência, são educados nas escolas do bairro, em ambiente de salas de aula regular, apropriadas para a sua idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais.” (Porter, 1994:98)

A escola tem por obrigação satisfazer as necessidades dos alunos, adaptando-se aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem, de forma a proporcionar um desenvolvimento harmonioso de todos os seus alunos, através de currículos adequados, de uma flexibilização de organização escolar, bem como a utilização de recursos e de uma cooperação articulada com a comunidade. Nesta perspectiva, importa ter em conta a diferenciação na própria sala de aula. Nesse sentido, segundo Perrenoud (1997)<sup>4</sup> diferenciar é:

---

<sup>4</sup> Perrenoud (1997), citado por Santana (2000) in Santana F. (2000), Práticas diferenciadas, escola moderna.

“romper com a pedagogia magistral – a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo – mas é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didácticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável ao seu processo de aprendizagem.” (Santana, 2000: 30).

É necessário que as práticas pedagógicas desenvolvidas tenham em conta, que, “os alunos são diferentes pela sua origem, aquisições anteriores, características, projectos, interesses e qualidades pessoais mutáveis e por isso se diz que cada aluno possui um ritmo próprio de aprendizagem”. (Engberg & Orvalho, 1995:105)

O avanço do processo educativo também vai depender do tipo de diferenciação que o professor utiliza na gestão das actividades e na aprendizagem, ou seja,

“quando os alunos trabalham na mesma tarefa que outros alunos com níveis de competências próximos, ou quando todos os alunos trabalham na mesma área curricular mas em diferentes tarefas consoante o seu próprio nível, o efeito parece ser positivo. Quando se organizam situações em que todos os alunos realizam exactamente a mesma tarefa, o efeito tende a ser negativo”. (Morgado, 2004:124).

Ao professor, compete desenvolver estratégias e metodologias apropriadas que se tornem facilitadores tendo em conta cada educando, pois, “cada aluno aprende determinado conhecimento de acordo com as suas próprias características que provêm do seu próprio saber, dos seus hábitos de pensar e de agir” (Ana Cadima, 1996:46).

A pedagogia diferenciada implica uma divisão do poder com o aluno, pois faz parte uma negociação sobre as actividades e o tempo que poderão realizar de acordo com os interesses e características de cada um.

Os alunos devem ser envolvidos no seu processo de aprendizagem tomando consciência do percurso que têm de fazer, das aprendizagens que terão de efectuar: objectivos, conteúdos e actividades.

Para evitar que o aluno se desvie do que é importante recorre-se muitas vezes à elaboração de Planos Individuais de Trabalho.

“É indispensável compensar a dispersão inevitável da diferenciação através da realização de um balanço privilegiado, de um lugar e de um tempo de controlo e de regulação de aprendizagens (...) um momento em que o aluno é levado, com a ajuda do professor e/ou colegas, a confrontar os percursos que utilizou com os resultados a que chegou.

Porque é realmente neste confronto e nos seus reajustamentos a que dá lugar, que se constrói a autonomia do sujeito” (Júlio Pires, 1996: 67).

A pedagogia de diferenciação surge interligada a uma pedagogia de autonomia e cooperação. Este tipo de pedagogia visa essencialmente:

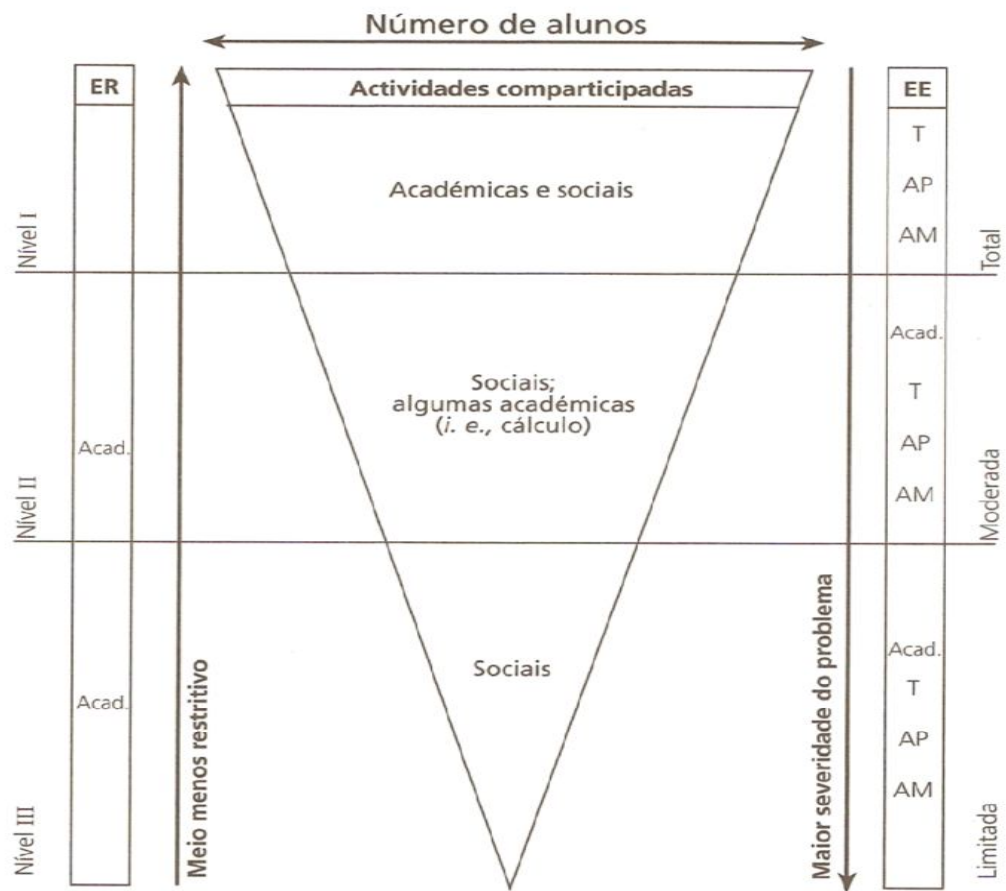
“ (...) criar percursos diversos de aprendizagem (...) adequados às diferenças individuais (...); Desenvolver nos alunos níveis elevados de motivação, melhorando as suas aprendizagens, tanto no domínio cognitivo, como no das capacidades e, conseqüentemente os seus resultados, sobretudo quando os alunos formulam o seu próprio plano; Desenvolver no aluno o sentimento de segurança e de responsabilidade num ambiente de liberdade; Desenvolver a capacidade de autonomia; Desenvolver a capacidade de negociação, de argumentação e contra-argumentação, bem como de vivência democrática activa; O processo negocial entre professores e alunos ajuda o professor a conhecer melhor os alunos.” (Júlio Pires, 1996:72).

A escola inclusiva também deve valorizar o trabalho cooperativo entre os professores e o pessoal auxiliar, o ensino em equipa e as equipas de ajuda aos professores e alunos, com o objectivo de um apoio mútuo.

“O conceito de inclusão não deve ser tido como um conceito inflexível, mas deve permitir que um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação assim o exija, importando perceber, no entanto, que ele nasce com um fim, o de inserir as crianças com NEE severas nas escolas regulares das suas residências - -figura 1” – (Correia, 2003:16).

Pelo contrário se baralharmos algumas circunstâncias que levam ao risco educacionais tais como, pobreza, multiculturalismo, etc com Necessidades Educativas Especiais podemos cair no erro de desorganizar o conceito de inclusão. Pois apesar dessas características pertencerem à diversidade e exigirem diferenciação educativa não podem ser confundidas com as exigidas pela NEE.

“ ...importa sublinhar que o aluno com NEE, mesmo com NEE severas, deve ser inserido na classe regular, sempre que isso seja possível, mas importa também salvaguardar os seus direitos, respeitando as suas características individuais, as suas capacidades e as suas necessidades específicas.” (Correia, 2003:17)



**Chave:**

**ER** — Ensino regular

**EE** — Educação especial

**Acad.** — (Atividades) Académicas

**AP** — Aconselhamento psicológico

**AM** — Acompanhamento médico

**T** — Terapias

**Figura 1** — Modelo de inclusão progressiva

Figura 1

Inclusão deve, portanto, permitir a inserção de crianças com NEE nas classes regulares, recebendo todas as ajudas educativas adequadas e necessárias para cada aluno.

Esses apoios educativos, segundo Correia (1997), “devem ser completados com tarefas que envolvam uma participação comunitária que possibilite ao aluno o desenvolvimento de aptidões inerentes ao quotidiano de cada um.” (Correia, 2003:16)

Segundo Skrtic et. al. (1996)<sup>5</sup> uma comunidade inclusiva deverá proporcionar que:

<sup>5</sup> Skrtic et al (1996) in Correia, L. D. (2003), Educação especial e inclusão, Porto, Porto editora.

“os alunos com mais competências e capacidades possam progredir ao seu próprio ritmo; os alunos com progresso mais lento potenciem as suas capacidades (aprendendo estratégias mas também envolvendo-se nos temas e actividades da sala de aula); os alunos com dificuldades mais específicas recebam, efectivamente, os apoios de que necessitam”. (Correia, 2003:74)

Para Stainback & Stainback (1992)<sup>6</sup>, a escola inclusiva “é aquela que educa todos os alunos dentro de um único sistema, com o compromisso de lhes proporcionar programas educativos adequados às suas capacidades e apoio tanto para os professores como para os alunos em função das suas necessidades.” (Correia, 2003:63)

No que respeita à realidade da sala de aula, descrevem algumas características desse modelo de escola:

“Diversidade como melhoria de aprendizagem interactiva; Respeito pelas diferenças tanto dentro como fora da escola; Adaptação e diversificação do currículo normal; Apoio aos alunos dentro da sala de aula; Colaboração entre profissionais; Participação dos pais na planificação educativa”. (Correia, 2003:63)

Para Perpoint & Forest (2002)<sup>7</sup>, a escola inclusiva deve seguir os seguintes valores: “aceitação, pertença à comunidade, relações pessoais, independência, considerando pais e professores como uma unidade de aprendizagem.” (Correia, 2003:63).

Assim sendo, segundo Garcia (1996) & Salend (2001)<sup>8</sup>, a escola deve assumir os seguintes princípios:

“Considerar a totalidade dos alunos; Considerar e respeitar os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos; Acolher e dirigir a diversidade de interesses, motivações, expectativas; capacidades e ritmos de desenvolvimento de todos os alunos.” (Correia, 2003: 75).

Ainda que exista uma vasta multiplicidade de programas inclusivos, é permissível encontrar entre eles algumas orientações comuns:

A organização da sala, as relações estabelecidas e as interacções entre os alunos e o professor, factores que mais influenciam as aprendizagens; as estratégias mais eficazes são as que permitem que o currículo normal seja aplicado a uma maior diversidade de alunos com diferentes capacidades e níveis de conhecimento.

---

<sup>6</sup> Stainback e Stainback krtic (1992) in Correia, L. D. (2003), Educação especial e inclusão, Porto, Porto editora.

<sup>7</sup> Pearpoint e Forest (1992) in Correia, L. D. (2003), Educação especial e inclusão, Porto, Porto editora.

<sup>8</sup> Garcia (1996) e Salend (2001) in Correia, L. D. (2003), Educação especial e inclusão, Porto, Porto editora.

Ciatando Correia (2005)<sup>9</sup> pode afirmar-se que “a educação especial e a inclusão se constituem como duas faces de uma mesma moeda, ambas caminhando lado a lado, para facilitar aprendizagens, conduzindo à inserção social, harmoniosa, produtiva e independente.” (Serra, H. 2008:9)

O mesmo autor chama a este modelo de inclusão de “modelo de resposta à diversidade”, no qual “a sociedade é responsável pela mudança”, “a condição problemática da pessoa deve ser considerada” como também “o ambiente onde interage”. (Serra, H. 2008:9)

Neste sentido, afirma ainda que este modelo deve organizar-se em quatro partes:

“Conhecimento do aluno e dos seus ambientes de aprendizagem;

Planificação apropriada, com base nesse conhecimento;

Intervenção adequada (baseada nas duas anteriores);

Reavaliação (para adequação da programação”. (Serra, H. 2008:10)

A escola inclusiva, além de garantir o sucesso das aprendizagens de crianças com NEE, deve também ter em consideração todos os pressupostos que permitam o sucesso de todos os alunos.

Correia (2003: 30-38) baseando-se no Working Fórum on Inclusive School (1994), destaca alguns desses pressupostos que considera principais para a construção de uma escola inclusiva.

“Um sentido de comunidade”:

A filosofia adjacente a uma escola inclusiva pretende que toda a criança seja aceite e apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam. A diversidade deve ser valorizada, tendo como pilares: sentimentos de partilha, participação e amizade.

Numa escola inclusiva tende a haver uma interligação entre todos os envolvidos, que os professores aprendam uns com os outros, que os alunos aprendam mais com os colegas e com os professores, que haja envolvimento dos pais e que o executivo partilhe ideias. Ou seja, que se crie uma comunidade coesa.

Na sala de aula as atitudes, os valores e as convicções que são próprias da filosofia inclusiva devem estar presentes.

---

<sup>9</sup> Correia (2005) in Serra H. (2008) Estudos em necessidades educativas especiais domínio cognitivo. Porto: Gailivro.

### “Liderança”:

A liderança é um dos principais factores que levam a uma filosofia inclusiva. O órgão directivo tem um papel fundamental no envolvimento e partilha de responsabilidades com todo o corpo docente da escola. É a ele que cabe transformar a escola numa comunidade de aprendizagem, de fazer com que os professores em conjunto com os pais e todos os membros da comunidade sintam que fazem parte de um projecto educacional que tenha por base os princípios da inclusão. Cabe-lhes promover acções de formação que permitam aos professores responder às necessidades de todos os seus alunos e considerar o tempo necessário para os educadores e professores planificarem para os seus alunos e saber partilhar a liderança com os restantes agentes.

Por último, deve propor a criação de equipas: equipas de planificação inclusiva cujo objectivo será planificar, dinamizar e avaliar o projecto de escola inclusiva, e as equipas de colaboração ou equipas de apoio educativo.

### “Colaboração e cooperação”

A filosofia inclusiva encoraja professores e alunos a promoverem ambientes de entreaajuda onde a confiança e o respeito mútuos são características essenciais que levam ao encontro de estratégias tal como o ensino e aprendizagem em cooperação, tão necessário ao fortalecimento das áreas fortes dos alunos e à formulação de respostas adequadas às suas necessidades. Desta forma, exige-se mudanças quanto ao papel dos intervenientes. O professor ou educador passa a intervir mais directamente com os alunos com Necessidades Educativas Especiais, o psicólogo passa a trabalhar mais directamente com os professores ou educadores e os pais e outros agentes educativos passam a participar de forma mais activa no processo de aprendizagem dos alunos.

Deve ser disponibilizado um sistema de apoio que em vez de esperar que o professor seja um poço de conhecimento, lhe permita resolver problemas de forma cooperativa e colaborativa.

Os professores da escola também devem colaborar com as famílias consideradas membros valiosos de equipa e participativas nas tomadas de decisão. O atendimento às famílias deve ser feito de forma amigável, respeitando os seus valores, estabelecendo prioridade e dando-lhe tempo de adaptação.

Por fim, a escola deve colaborar com a comunidade, nomeadamente com os serviços sociais, de saúde, de reabilitação e terapêuticos.

#### “Serviços e flexibilidade curricular”

Na escola inclusiva não se deve considerar que o percurso do aluno esteja determinado pelas exigências curriculares pré-estabelecidas. O currículo a determinar para o aluno deve ter em conta as suas necessidades e características e de forma a flexibilizar o trabalho em grupo e apresentando os temas da forma mais simplificada possível para estimular a participação.

Os alunos com Necessidades Educativas Especiais devem beneficiar de ensino individualizado maximizado por serviços de apoio especializado. Entenda-se por serviços apoio académico, apoio psicológico, apoio social e apoio terapêutico ou médico. Pode ainda considerar-se outros serviços que maximizem o trabalho dos professores ou educadores, tais como: educação física, as expressões, dança terapêutica e reabilitação visual.

#### “Formação”

Todas as escolas devem ter uma especial preocupação com a formação do seu pessoal mediante os objectivos que define. No caso da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais, essa formação torna-se obrigatória para lhes ser prestada uma educação adequada.

Pelo menos os educadores, os professores e os assistentes operacionais precisam receber formação específica para perceberem a problemática dos seus alunos, a forma como actuar no sentido de elaborar estratégias e qual o papel das novas tecnologias na educação dessas crianças.

É extremamente importante que todos estejamos preparados para podermos prestar todos os apoios necessários e adequados a todos os alunos fornecendo-lhes oportunidades de aprendizagem.

Para se implementar um modelo inclusivo, os profissionais têm de adquirir e aperfeiçoar as suas competências.

A filosofia de escola inclusiva altera o papel dos profissionais de educação. Passam a ter um papel mais activo no processo de ensino - aprendizagem, pelo que devem desenvolver, não só competências que lhes permitam responder às necessidades educativas dos alunos, mas também atitudes positivas em relação à integração e à inclusão.

A boa preparação dos profissionais para exercerem estas novas funções e responsabilidades exige um modelo de formação contínua.

#### “Apoios educativos”

Na escola inclusiva o papel dos apoios é elementar. Os apoios destinam-se a dar ao aluno com Necessidades Educativas Especiais competências que contribuam para a sua inserção futura na sociedade de forma autónoma e responsável.

Os agentes que devem personalizar os apoios deverão ser assistentes operacionais e o professor de apoio.

A assistente operacional deverá ter habilitações académicas ao nível do 12º ano e cujas atribuições além de organizar as tarefas rotineiras, deverá também ter o registo de assiduidade, vigilância no recreio e no autocarro, supervisão das refeições e execução de tarefas programadas pelos professores e educadores, prestando-lhes ajuda e assistência participando nas reuniões de equipa.

O professor de apoio deve ter habilitação própria, cuja função deve ser análoga às suas áreas fortes de docência e levar o aluno a adquirir as respectivas competências numa determinada área.

#### “Serviços e apoios de Educação Especial”

Os serviços de Educação Especial destinam-se a responder às necessidades específicas dos alunos com base nas suas características e de forma a maximizar o seu potencial.

Na escola, estes são prestados pelo professor de Educação Especial, que deve prestar um apoio muito mais indirecto.

Na equipa este deve saber:

Adequar o currículo normal de forma a facilitar as aprendizagens do aluno com Necessidades Educativas Especiais;

Propor serviços de ajuda para garantir o seu sucesso na sala de aula e fora;

Modificar as avaliações para que os alunos possam aplicar e mostrar o que adquiriram.

Quanto ao seu desempenho profissional, o professor de Educação Especial deve:

Trabalhar em colaboração com o professor de Ensino Regular;

Fazer trabalho de consultoria com todos os intervenientes;

Planificar conjuntamente com o professor da turma;

Trabalhar com o aluno com NEE dentro ou fora da sala de aula.

Em conclusão, podemos afirmar que, se todos os intervenientes educativos mencionados na descrição dos pressupostos supracitados desempenharem o seu papel na totalidade e seguirem o que deve ser uma verdadeira escola social e comunitária, estaremos todos a contribuir para o pleno envolvimento da comunidade na vida daqueles que necessitam de ajudas educativas especiais. Denota-se que o professor, tanto do Ensino Regular como de Educação Especial, tem uma função extremamente importante. Cabe-lhes promover a cooperação entre escola, família e comunidade e colaborar na procura das melhores estratégias para minimizar as dificuldades dos alunos com NEE.

Contudo, é muito importante que os professores que vão iniciar um trabalho com os referidos alunos, tenham uma percepção positiva sobre o que são as Necessidades Educativas Especiais, tenham conhecimento mínimo de todo o trabalho necessário realizar ao longo do tempo e que apresentem uma atitude de flexibilização, aceitação e responsabilidade.

As atitudes dos professores para com a inclusão dos alunos com NEE na sala de aula são muito importantes para que se dê seguimento à escola inclusiva.

São importantes quer a atitude quer a forma como proceder ou demonstrar uma intenção perante alguma coisa ou alguém. Assim, a forma como os professores agem perante a diversidade pode influenciar ou não a inclusão.

#### **1.4- As atitudes dos professores perante a inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares**

Definir atitudes começa por ser uma tarefa difícil, uma vez que estas se confundem muitas vezes com comportamentos. Gordon Allport, um psicólogo americano, considera que na psicologia social, o conceito de atitude é de extrema importância.

Pode definir-se que “Atitudes são tendências ou disposições adquiridas e relativamente duradouras a avaliar de um modo determinado um objecto, uma pessoa, um acontecimento ou atuação, e atuar de acordo com essa avaliação”. (Sarabia, 1996:122)<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> (Sarabia, 1996:122) in I. Veiga (Org.), Lições de Didática I.

O termo atitude pode ser definido tendo em conta diferentes contextos. Pode ser visto como uma "...predisposição adquirida e relativamente duradoura para responder de um modo coerente a uma dada categoria de objectos, conceitos ou pessoas". (Cabral & Nick, 2006:34) Inclui-se assim componentes manifestos, ideacionais e afectivos.

Pode ser encarado como o estado mental que leva o indivíduo a responder perante um dado objecto. Essa resposta não vai ao encontro daquilo que o objecto é, mas ao encontro daquilo que o indivíduo pensa dele. É ainda o resultado da relação, positiva ou negativa, do indivíduo com os objectos. "A atitude representa uma fusão de elementos afectivos e comportamentais que não foram adquiridos formal e conscientemente, mas de um modo incidental, do nosso meio social". (Cabral e Nick, 2006:34)

Vários estudiosos sugerem que as pessoas tendem a assumir as atitudes dominantes da cultura em que foram criadas, da estrutura familiar a que pertencem e que resultam da sua experiência pessoal.

"Uma atitude comporta três componentes: representa uma tendência para agir de determinada forma (...), inclui uma crença ou um conjunto de crenças (...) e, por último, comporta uma componente afetiva uma vez que uma pessoa tem sentimentos definidos acerca das pessoas, objectos ou situações com que a atitude está relacionada". (Atitudes. In Infopédia)

Após a exposição do conceito a tratar - atitude - podemos compreender que uma atitude é o reflexo do estado mental que leva a comportamentos positivos ou negativos em relação a algo ou a alguém. Deste modo e reportando-nos para a inclusão de alunos com NEE na sala de aula, verificamos que a atitude, positiva ou negativa, do professor perante os alunos portadores de NEE, influencia a sua inclusão.

Um estudo realizado por Simon, revela que a maioria dos pais de alunos com ou sem NEE considera que os professores não estão preparados para receber alunos com NEE na sala de aula. Nesse mesmo estudo constatou-se que "Os próprios docentes admitem que uma melhor formação lhes é necessária..." (Simon, 2000: 35)

O mesmo autor refere que num inquérito realizado por Brunet & Goupil no Quebec em 1983, professores e directores de escolas admitiram que a sua formação base não era suficiente para efectivar a integração escolar. "J. Hunter (1982) refere diversos trabalhos dos quais resulta que certos docentes não só não estão preparados como têm uma atitude negativa a respeito da integração". (Simon, 2000: 35)

Um professor estará a assumir uma atitude negativa, quando valoriza apenas o seu papel transmissor de mensagens e conhecimentos, “Quando um professor se entrincheira atrás do seu estatuto, ele não pode perceber a situação afectiva da classe, ou seja, as expectativas dos diferentes personagens que a compõe” (Vayer & Roncin, 1993: 163), e não interioriza que antes de ensinar terá de avaliar o grupo a quem se destina a sua mensagem. “(...) quando o professor entende a sua situação na classe como um papel, o de facilitar o desenvolvimento das crianças que lhe foram confiadas (...)”. (Vayer & Roncin, 1993: 163)

Atitude positiva será aquela em que o professor, encara a turma como um todo e o aluno com NEE como parte integrante da mesma. A partir daí terá predisposição para perceber a problemática do aluno e integrá-lo no grupo. Será também positivo que procure, em parceria com toda uma equipa (pais, director da escola, professores da turma, professor de educação especial, técnicos que interajam com o aluno), definir estratégias para melhor atender às necessidades especiais do aluno.

Para se efectuar a inclusão não basta que os professores reconheçam este conceito, necessitam também de empregar uma abordagem inclusiva do currículo. O currículo inclusivo baseia-se em práticas adequadas a todos os alunos. Para tal, “ (...) é indispensável que o docente possua conhecimentos que lhe permitam ensinar, na mesma classe, alunos com capacidades diferentes e com níveis diferentes de conhecimentos prévios.” (Jesus & Martins, 2000: 21)

Urge assim a necessidade de passarmos de uma pedagogia de ensino para uma pedagogia de aprendizagem. Em vez de se utilizar um ensino colectivo, o docente deverá “(...) compreender a forma como cada aluno constrói e desenvolve a sua aprendizagem e, por outro lado proporcionar individualizadas a partir das dificuldades que o aluno apresente”. (Jesus & Martins, 2000: 22) Assumir este compromisso conduz-nos a uma pedagogia diferenciada. Esta pedagogia exige ao professor adquirir conhecimentos que permitam entender o aluno como apenas mais um elemento de um grupo, dominar os mais actuais e diversificados métodos e técnicas de ensino e saber adaptá-los aos diferentes alunos.

Nos dias de hoje, ser professor é assumir uma responsabilidade pesadíssima e que talvez seja de difícil alcance a sua plenitude. No entanto, neste panorama tão amplo, educação e ensino são sinónimos de uma grande missão humana, pois são eles que acautelam o crescimento e aperfeiçoamento do ser humano. Esta tão nobre missão, exige aos professores:

“- que aceitem trabalhar em equipa, porque o ensino é uma tarefa colectiva;

- que aceitem uma formação especializada e contínua, porque as mudanças são muito profundas;
- que respeitem a ética e a deontologia da profissão que escolheram, porque o ensino é uma actividade eminentemente social;
- que aceitem uma postura de análise crítica e de humildade científica face aos novos problemas educativos, porque ninguém pode hoje assegurar que haja verdades eternas na profissão docente”. (Sá, 2001:9)

## 1.5- O papel do professor na Escola Inclusiva

Ser professor não pode ser encarado com imparcialidade. Essa profissão “...é sempre exercida por referência a um dado quadro de valores, a um conjunto de princípios éticos.” (Infância e juventude: pontes de inclusão, 2003).

Isabel Baptista (1998)<sup>11</sup>, afirma que:

“...a primeira lição do educador está, mesmo na sua presença. E num mundo conturbado, como aquele em que hoje vivemos, onde a afirmação de “aldeia global” é cada vez mais constante, verificamos que a docência continua a ser uma profissão de inquestionável alcance ético tendo mesmo alguns países adoptando códigos deontológicos para regular o seu exercício”. (Infância e juventude: pontes de inclusão, 2003).

Hoje em dia, ser professor tem inerente:

“intervir no processo de construção do ser humano, na aquisição de hábitos e costumes por parte dos alunos, na formação do seu carácter. Educar, além de incidir sobre o saber, o saber fazer e o saber ser, deve preparar, inclusive, para o saber viver com.” (Infância e juventude: pontes de inclusão, 2003).

Os professores que se preocupam realmente com a inclusão e que pretendem mesmo incluir todos os alunos na mesma sala de aula têm que repensar a sua actuação, pois as suas atitudes são fundamentais para a plena implementação da escola inclusiva. Esta afirmação é explícita quando Fullen (1991)<sup>12</sup> diz “... a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam.” (Warnick, 2001: 115).

---

<sup>11</sup> Baptista (1998) in Infância e juventude: pontes de inclusão (2003).

<sup>12</sup> Fullen (1991) in Warnock, M. (1978). Special education needs. London: HMSO.

Como a referida escola inclusiva nos remete para mudanças quanto aos métodos e práticas educativas, os professores não podem preocupar-se em demasia em ensinar e transmitir conhecimentos, mas antes, criarem condições e estratégias para irem ao encontro das aprendizagens. Essas estratégias devem ter em conta a diferenciação. Faz-se diferenciação pedagógica entendendo os diferentes estilos de aprendizagem e actuando tendo-os em conta. O professor deve facultar aos alunos uma variedade de materiais e actividades para que eles consigam experimentar a melhor forma de aprender. Mesmo para o professor, essa diversidade de estratégias a usar é facilitadora pois, permite-lhe verificar qual a melhor forma de trabalhar com cada aluno.

Segundo Heinburge & Rief (2000:172)

“A maneira como interagimos com os nossos alunos, o ambiente que criamos e o currículo e os métodos que usamos para os ensinar afectam significativamente a motivação e o sucesso dos alunos na sala de aula. Afectam igualmente a sua disposição para tomar decisões, trabalhar em conjunto e aceitar os outros. O professor não só ensina...como também exerce uma grande influência na forma como os alunos aceitam e apreciam as diferenças existentes em todos nós. Um aspecto essencial do trabalho do professor consiste em assegurar que cada um dos seus alunos sinta que é um elemento vital para a “comunidade”, valorizado e respeitado pela sua individualidade. É necessário que o professor estabeleça uma relação com os alunos, que estimule neles o desejo de aprender e participar e que faça o seu melhor para os ajudar a desenvolver a confiança em si e nos outros.”  
“Todos os dias temos a oportunidade de marcar positivamente a vida das crianças com quem trabalhamos”.

Então, a inclusão dos alunos com NEE depende, em parte, da construção que cada professor fizer sobre o seu papel no processo de inclusão.

“As atitudes dos professores foram indicadas como um factor decisivo na construção de escolas mais inclusivas. Se os professores não aceitarem a educação de todos os alunos como parte integrante do seu trabalho, tentarão que alguém (muitas vezes o professor especialista) assuma a responsabilidade pelos alunos com NEE e organize uma segregação “dissimulada” na escola (por exemplo classe especial)”. (Meijer, 2003:13)

Ora, para a escola inclusiva todos os alunos devem aprender dentro do mesmo contexto. Assim, surge a importância de articulação entre professores especializados (professores de Educação Especial) e os professores do ensino regular. Inicia-se assim a tal

mudança de atitudes, todos os professores passam a estar envolvidos conjuntamente em todo o processo educativo dos alunos com NEE.

Para que a articulação entre os professores seja eficaz pode delinear-se qual o papel que desempenha o professor de Educação Especial e o professor do Ensino Regular.

“O professor de educação especial servirá de intermediário entre famílias, alunos e profissionais... e, assim construir um círculo de apoio para resolver os possíveis problemas e fazer um acompanhamento da situação.” (Correia, et. al., 2003:68). Deverá assumir o papel de sensibilizador dos agentes educativos da inclusão.

É da sua responsabilidade “Familiarizar-se com os currículos e rotinas típicas de uma classe do ensino regular”; “Como membros de uma equipa, colaborarem com os professores do ensino regular, na planificação e implementação de currículos, estratégias e actividades destinados a todos os alunos, particularmente aos alunos com NEE”; “...estarem disponíveis para prestar apoio generalizado a todos os alunos e individualizado aos alunos com NEE”; “Promoverem, entre os alunos da classe, a compreensão do que constitui a inclusão, assim como transmitirem informações acerca dos procedimentos correntes, no que respeita ao trabalho e à comunidade com alunos que apresentam NEE”; “Organizarem o plano educativo para alunos com NEE ao responsabilizarem-se por coordenar a implementação dos objectivos definidos para estes, identificar adaptações curriculares e instrucionais, traçar planos comportamentais e comunicar com os técnicos apropriados e com os membros da família”; “Prestarem a informação necessária sobre alunos específicos aos membros de equipa apropriados”. (Correia (org.), 2003:51).

Contudo, é o professor do ensino regular que “... tem a seu cargo o aluno com NEE na aula inclusiva” e “... proporcionar-lhe todos os apoios de que necessita para que ele permaneça na sua classe.” (Correia (org.), 2003:69).

É da sua responsabilidade “...colaborarem com técnicos de educação especial no sentido de traçar e implementar instruções/actividades para todos os alunos, particularmente para alunos com NEE”; “Funcionarem como professor - base de todos os alunos”; “Serem os primeiros responsáveis pela criação de um clima positivo na sala de aula para que todos os alunos, apresentando uma variedade de áreas fortes e necessidades, se sintam incluídos e produtivos”; “Tomarem conhecimento das áreas fortes e das necessidades de alunos com NEE que se encontram incluídos na sala de aula”; “Prestarem informação de forma regular e sistemática, aos técnicos de educação especial acerca dos currículos, actividades a realizar em cada unidade, trabalhos a realizar por cada aluno, regras na sala de aula e expectativas de cada

aluno”; “Contemplarem uma variedade de estratégias instrucionais e de adaptações curriculares, de forma a melhorar a resposta às diferentes necessidades que os alunos com NEE apresentam”; “Promoverem as relações sociais positivas entre todos os alunos da classe”. (Correia (org.), 2003:51-52).

## **Capítulo 2 – Enquadramento empírico**

## **2.1- Metodologia de investigação**

### **2.1.1. Abordagem metodológica**

Qualquer estudo, seja qual for o tema, obriga o recurso a métodos e técnicas de investigação.

No decorrer deste estudo foram várias as possibilidades metodológicas com que nos deparámos, contudo tivemos que seleccionar aquela que nos pareceu mais adequada.

Dessa forma, recorreremos ao método correlacional. Este método permite verificar a relação existente entre duas variáveis em estudo não manipuladas pelo investigador, ou seja, se estatisticamente as duas variáveis se influenciam mutuamente, tanto positiva como negativamente.

No que diz respeito à recolha de dados, o instrumento utilizado foi o questionário de perguntas fechadas, que serviu para ampliar a plausibilidade do trabalho. Com o referido questionário pretendemos obter qual o contributo dos professores do ensino regular e de educação especial face à inclusão na escola regular de alunos com NEE. Este foi realizado a professores do ensino regular do 1º e 2º Ciclos e a professores de Educação Especial. Os questionários foram analisados, interpretados e levaram-nos a conclusões quantificadas e desenvolvidas. Os resultados obtidos manifestam-se quantitativamente e por essa razão estão apresentados graficamente.

### **Problema de investigação**

Hoje em dia fala-se muito em inclusão educativa mas, na prática, nem sempre a inclusão acontece verdadeiramente.

A legislação actual contempla que a educação é um direito para todos, sem qualquer excepção. Desse modo todas as crianças e adolescentes, mesmos os portadores de deficiência, seja ela qual for, têm o direito a frequentar a escola regular. Sempre que tal se verifique e que essas crianças sejam abrangidas pelo decreto-lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, chamamos à escola de escola inclusiva.

Se não forem reunidos todos os esforços por parte da escola e dos professores para incluírem crianças com NEE na escola regular, o seu desenvolvimento integral e harmonioso pode ser gravemente afectado.

Desse modo, atribui-se um papel importante ao professor e à escola pois, em conjunto e através de estratégias e consciencialização de toda a comunidade deverão evitar a discriminação e o isolamento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Estes alunos devem ser aceites como membros integrantes da sociedade. O primeiro passo para minimizar essa discriminação, que ainda se verifica nos dias de hoje, deve ser o acolhimento dos alunos com NEE num mesmo espaço que os alunos sem necessidades educativas. Esse passo deve ser orientado pelo professor do Ensino Regular em parceria com os professores de Educação Especial. Contudo parece-nos real que nem sempre os professores do Ensino Regular apresentam capacidade de fomentar essa inclusão na sala de aula. Talvez a falta de experiência e de formação na área justifiquem esse obstáculo que muitas vezes se verifica.

Posto isto, e depois de várias pesquisas e leituras, surgiu-nos um problema principal: Será que as atitudes e representações dos professores face à escola inclusiva influenciam a inclusão de crianças com NEE?

### **Hipóteses**

Hipótese 1: A atitude e representação positiva dos professores face à escola inclusiva influenciam a inclusão de alunos com NEE.

Hipótese 2: A atitude e representação negativa dos professores face à escola inclusiva influenciam a inclusão de alunos com NEE.

### **Variáveis**

#### **Hipótese 1**

Variável dependente: Atitude e representação positiva dos professores face à escola inclusiva. Operacionalização: Estratégias de intervenção usadas pelos professores para concretizar a inclusão de alunos com NEE.

Variável Independente: A inclusão de alunos com NEE. Operacionalização: Escalas de tempo.

Hipótese 2:

Variável dependente: Atitude e representação negativa dos professores face à escola inclusiva. Operacionalização: Estratégias de intervenção usadas pelos professores para concretizar a inclusão de alunos com NEE.

Variável independente: A inclusão de alunos com NEE. Operacionalização: Escalas de tempo.

### **Amostra a utilizar:**

Quantitativa: 27 professores de Educação Especial e 28 professores do Ensino Regular.

Qualitativa: aleatória

### **Instrumento a utilizar:**

Para extrairmos conclusões sobre as afirmativas apresentadas utilizámos, como instrumento de estudo, o questionário com perguntas fechadas.

Este tipo de questionário permite respostas mais simples e objectivas e “a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados...”, “a partir de informações de população em questão”. (Quivy & Campenhoudt, 1992: 190)

Também é de registo que as perguntas fechadas tornam mais fácil a sua análise e compreensão por parte de quem pretende obter resultados.

### **Modo de tratamento dos dados**

Após a recolha dos dados fez-se uma observação e análise dos mesmos, tendo em conta cada afirmação individualmente, a fim de mais facilmente poder ser construída a sua representação através de tabelas e gráficos.

Como os questionários contêm perguntas fechadas, usamos a técnica da análise de conteúdo para melhor identificar e sistematizar as características específicas a integrar em cada categoria. Esta técnica apresenta-se como sendo "...um conjunto de técnicas de análise de comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos da descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a referência de conhecimentos relativo às condições de produção/recepção de mensagens". (Bardin, 1979:34).

Quanto ao tratamento de dados foi executado em alguns programas de computador, tais como Microsoft Word 2007, Microsoft Excel 2007 e ambiente Windows Vista.

### **2.1.2- Finalidade do estudo**

O estudo elaborado tem como finalidade averiguar se os professores têm uma representação positiva ou negativa face à escola inclusiva e se as suas atitudes perante os alunos com NEE influenciam ou não a sua inclusão.

Tem como objectivos aquilatar se a inclusão contribui para a socialização das crianças com NEE e se os professores estão interessados em tornar a escola inclusiva uma realidade e se estão preparados e consciencializados para isso. Pretendemos perceber se perante a diversidade os professores, no geral, tomam atitudes nesse sentido ou se entendem que esse papel cabe só ao professor de Educação Especial.

Num momento em que a toda a hora se fala em incluir todos numa só escola, achamos que este estudo poderá dar um grande contributo na verificação da aplicação da escola inclusiva. Pretendemos que não se banalize este tema, uma vez que é tão importante continuar e irradiar as desigualdades de oportunidade e marginalização de quem é diferente do considerado "normal".

Pretendemos ainda verificar se a postura e opinião, dos professores do Ensino Regular e de Educação Especial têm pontos em comum ou se diferem quanto à forma de actuar e receber os alunos com Necessidades Educativas Especiais na sala regular.

## **2.2 – Campo de Investigação**

### **2.2.1. Caracterização da amostra**

A termo de verificar se as hipóteses se confirmam ou não, recorreremos a questionários efectivados a professores do Ensino Regular e de Educação Especial a leccionar no 1º e 2º ciclos do Agrupamento Vertical de Escolas de Marco de Canaveses e do Agrupamento António Augusto Louro (Seixal). Esta amostra engloba tanto a realidade rural como a urbana.

Os professores de Educação Especial têm idades compreendidas entre os 20 e os 60 anos, são todos do sexo feminino, o seu grau académico varia entre a Licenciatura e o Mestrado, possuem tempo de serviço que vai desde zero a 30 anos e leccionam de forma repartida no meio rural e no meio urbano.

Os professores do Ensino Regular (1º e 2º ciclos) possuem idades compreendidas entre os 20 e os 60 anos, são maioritariamente do sexo feminino, o grau Académico varia entre o Bacharelato e a Licenciatura, o tempo de serviço oscila entre os zero e os 30 anos e encontram-se a leccionar maioritariamente no meio rural.

## **Capítulo 3 – Interpretação dos dados**

### **3.1. Processamento dos dados**

Depois de recolhidos todos os questionários foram analisadas as respostas. Essas informações foram agrupadas em tabelas para melhor serem interpretadas. Depois de feito o apuramento do número de respostas obtidas em cada hipótese por cada pergunta, fez-se a sua conversão em gráficos que expressam os resultados sob a forma de percentagem.

Cada tabela e cada gráfico são apresentados em conjunto com as respectivas legendas e um comentário de forma a levar-nos a tirar as conclusões sobre as respostas obtidas.

Todos os dados recolhidos, foram processados informaticamente, tendo sido utilizado o programa Microsoft Excel.

### **3.2- Tratamento e análise de dados**

O questionário elaborado é composto por quatro folhas. A primeira, diz respeito à folha de rosto onde é explícito aos professores o objectivo da sua aplicação e esclarecida a confidencialidade dos dados obtidos uma vez que estes se destinam exclusivamente à dissertação em questão.

A segunda folha corresponde à parte I onde se pretendeu registar os dados biográficos dos docentes questionados, nomeadamente idade, tempo de serviço e grupo de docência.

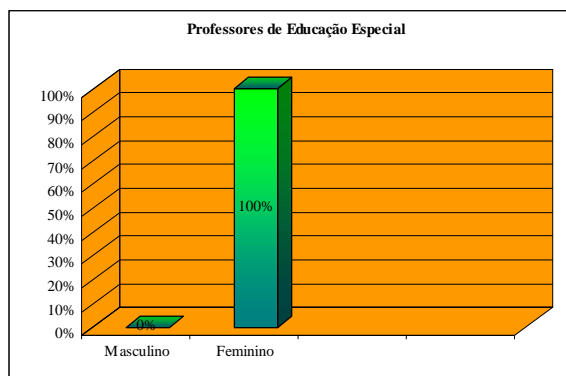
Depois seguem-se mais duas folhas, cada uma correspondente a outra parte, a parte II e à parte III respectivamente. Nestas duas partes é pedido a escolha de algumas opções relativas a hipóteses sobre algumas questões. Essas questões prendem-se com a experiência, percepção, opinião e atitudes dos professores perante a inclusão de alunos com NEE.

As conclusões deste trabalho irão ter mais enfoque sobre os resultados obtidos nestas duas últimas partes.

Na parte I do questionário, pretendemos descrever a amostra alvo. Amostra relativa aos professores de Educação Especial é na sua totalidade do sexo feminino.

Sexo	Frequência
Masculino	0
Feminino	27
Total	27

*Tabela nº 1 – Sexo - professores de Educação Especial.*

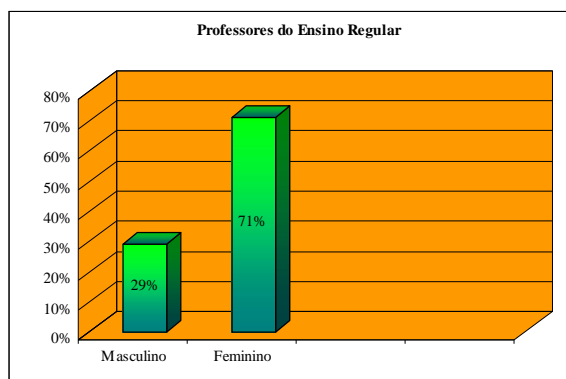


*Gráfico nº 1 – Sexo - professores de Educação Especial.*

Já os professores do Ensino Regular, 29% são do sexo masculino e 71% do sexo feminino.

Sexo	Frequência
Masculino	8
Feminino	20
Total	28

*Tabela nº 2 – Sexo – professores do Ensino Regular.*

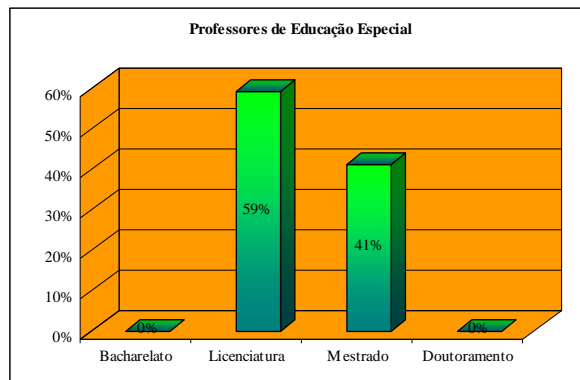


*Gráfico nº 2 – Sexo - professores do Ensino Regular.*

Quanto às habilitações dos professores de Educação Especial, ficam divididos entre a licenciatura base (59%) e o mestrado (41%).

Habilitações Académicas/ Literárias	Frequência
Bacharelato	0
Licenciatura	16
Mestrado	11
Doutoramento	0
Total	27

*Tabela nº 3- Habilitações dos professores de Educação Especial*

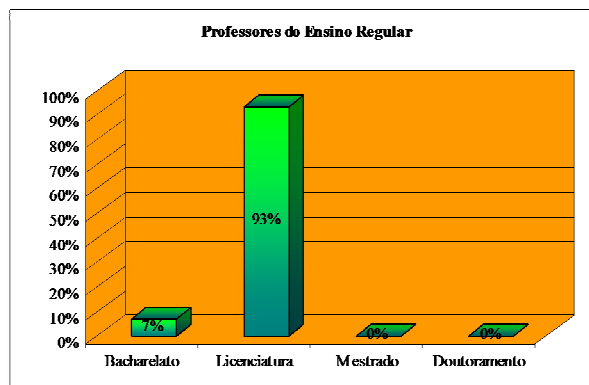


*Gráfico nº 3- Habilitações dos professores de Educação Especial.*

Relativamente aos professores do Ensino Regular a sua grande maioria possui Licenciatura (93%) e apenas (7%) possui Bacharelato.

Habilitações Académicas/ Literárias	Frequência
Bacharelato	2
Licenciatura	26
Mestrado	0
Doutoramento	0
Total	28

*Tabela nº 4- Habilitações dos professores do Ensino Regular.*



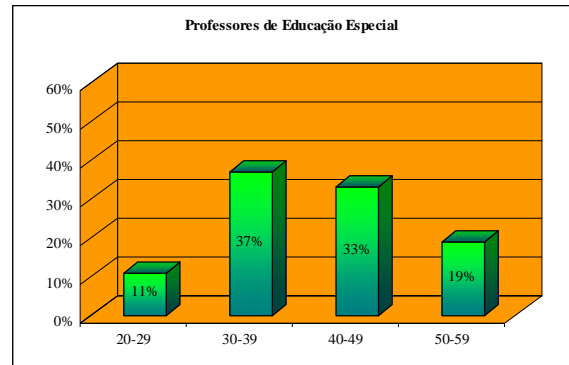
*Gráfico nº 4- Habilitações dos professores do Ensino Regular*

Em relação à faixa etária, os Professores de Educação Especial, na sua maioria apresentam idades superiores a 30 anos e inferiores a 49 anos (70%). A minoria apresenta

idades entre os 20 e os 29 anos e uma pequena percentagem de professores são mais velhos com idades compreendidas entre os 50 e os 59 (19%).

Idade	Frequência
20-29	3
30-39	10
40-49	9
50-59	5
Total	27

*Tabela nº 5- Idade dos professores de Educação Especial.*

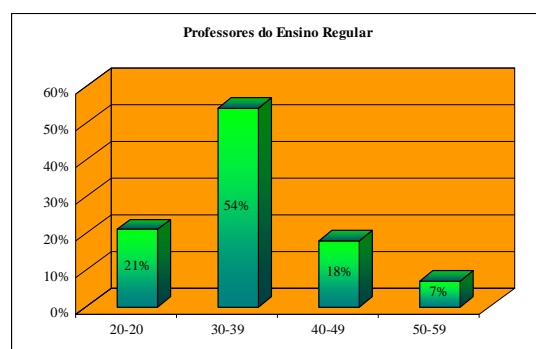


*Gráfico nº 5- Idade dos professores de Educação Especial.*

Quanto aos professores do Ensino Regular, evidencia-se uma maior percentagem com idades compreendidas entre os 30 e os 39 anos (54%), 21% com idades entre os 20 e os 29 anos, 18% entre os 40 e os 49, restando uma pequena percentagem com idades entre os 50 e os 59 anos (7%).

Idade	Frequência
20-29	6
30-39	15
40-49	5
50-59	2
Total	28

*Tabela nº 6- Idade dos professores do Ensino Regular.*

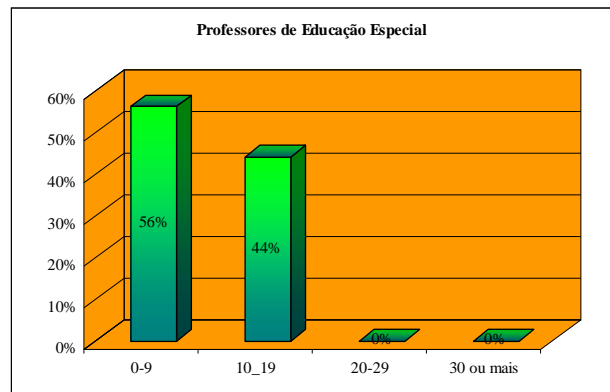


*Gráfico nº 6- Idade dos professores do Ensino Regular.*

Relativamente ao tempo de serviço, 56% dos professores de Educação Especial apresenta tempo de serviço, entre os 0 e os 9 anos e 44% entre os 10 e os 19 anos. As restantes escalas não foram alvo de registo.

Tempo de serviço	Frequência
0-9	15
10-19	12
20-29	0
30 ou mais	0
Total	27

*Tabela n°7- Tempo de serviço dos professores de Educação Especial*

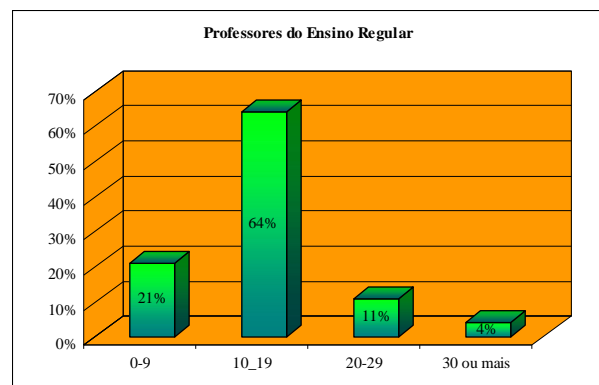


*Gráfico n°7 – Tempo de serviço dos professores de Educação Especial.*

Pelo contrário, os professores do Ensino Regular têm maioritariamente tempo de serviço entre os 10 e os 19 anos (64%). Também 21% apresenta tempo de serviço entre os 0 e os 9 anos, 11% entre 20 e 29 e apenas 4% tem mais de 30 anos de serviço.

Tempo de serviço	Frequência
0-9	6
10-19	18
20-29	3
30 ou mais	1
Total	28

*Tabela n° 8- Tempo de serviço dos Professores do Ensino Regular.*

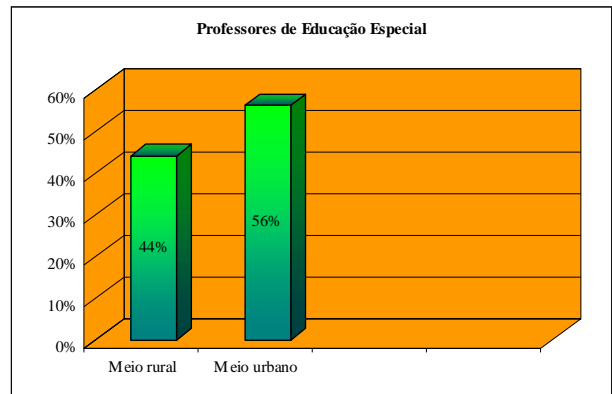


*Gráfico n° 8- Tempo de serviço dos Professores do Ensino Regular.*

No seguimento da caracterização da amostra, verificámos que 44% dos professores de Educação Especial leccionam no meio rural e 56% leccionam no meio urbano.

Meio escolar	Frequência
Meio rural	12
Meio Urbano	15
Total	27

*Tabela nº 9- Meio onde leccionam os professores de Educação Especial.*

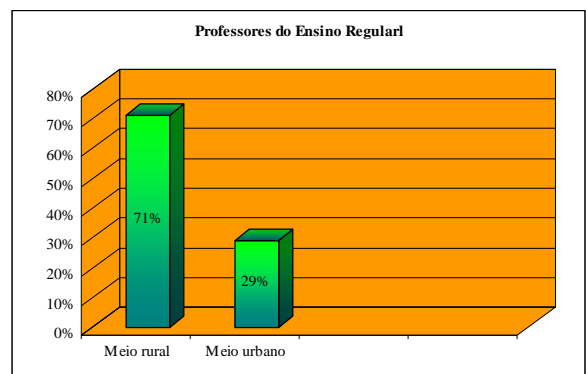


*Gráfico nº 9- Meio onde leccionam os professores de Educação Especial.*

Em relação aos professores do Ensino Regular leccionam na sua maioria (71%) no meio rural e os restantes 29% no meio urbano.

Meio escolar	Frequência
Meio rural	20
Meio urbano	8
Total	28

*Tabela nº 10- Meio onde leccionam os professores de Educação Especial.*



*Gráfico nº 10- Meio onde leccionam os professores de Ensino Regular.*

**Conclusão:** podemos dizer que inquirimos professores de diferentes faixas etárias embora incidíssemos mais sobre docentes que estão ainda em início e progressão da carreira docente.

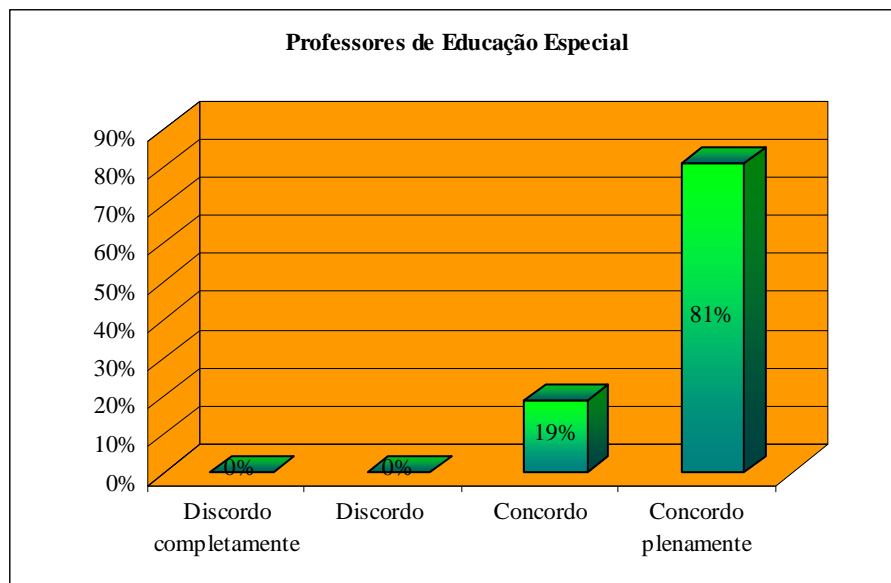
Através das opiniões dos professores de Educação especial e do Ensino regular sobre o que é a inclusão, do seu conhecimento sobre as problemáticas e características dos alunos com NEE e a sua experiência de trabalho com esses alunos, podemos recolher informações sobre a forma como actuam perante a diversidade e qual a percepção que têm sobre a escola inclusiva e de que forma as suas atitudes poderão influenciar positiva ou negativamente a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.

Passamos agora ao tratamento dos dados recolhidos na Parte II do questionário. Esta parte comporta sete questões relacionadas com a experiência e conhecimento dos professores sobre a inclusão de alunos com NEE.

Relativamente à primeira questão “As necessidades dos alunos com NEE a nível cognitivo e motor são melhor satisfeitas quando recebem apoio na sala de aula.” A maior parte dos professores de Educação Especial respondeu favoravelmente, 81% desses professores concorda plenamente que estes alunos atingem melhores resultados se forem apoiados na sala conjuntamente com os colegas de turma e 19% respondeu que concorda. As restantes opções, discordo e discordo completamente não foram alvo de escolha.

<b>Apoio dentro da sala de aula</b>	<b>Frequência</b>
Discordo completamente	0
Discordo	0
Concordo	5
Concordo plenamente	22
Total	27

*Tabela nº11- Apoio dentro da sala de aula (visão dos professores de Educação Especial)*

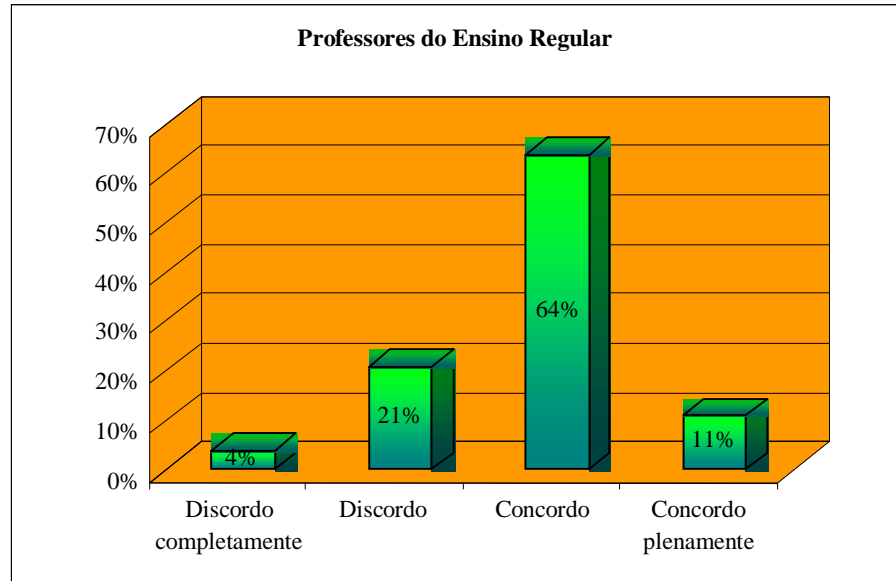


*Gráfico nº11- Apoio dentro da sala de aula (visão dos professores de Educação Especial)*

Quanto aos professores do Ensino Regular, embora as suas respostas tenham variado um pouco, responderam na mesma direcção. Concordaram 64% e 11% concordam plenamente. Contudo, neste grupo de professores ainda se registaram algumas respostas negativas: 21% discorda e 4% discorda completamente.

<b>Apoio dentro da sala de aula</b>	<b>Frequência</b>
Discordo completamente	1
Discordo	6
Concordo	18
Concordo plenamente	3
Total	28

*Tabela nº 12- Apoio dentro da sala de aula (visão dos professores do Ensino Regular).*



*Gráfico nº12- Apoio dentro da sala de aula (visão dos professores do Ensino Regular).*

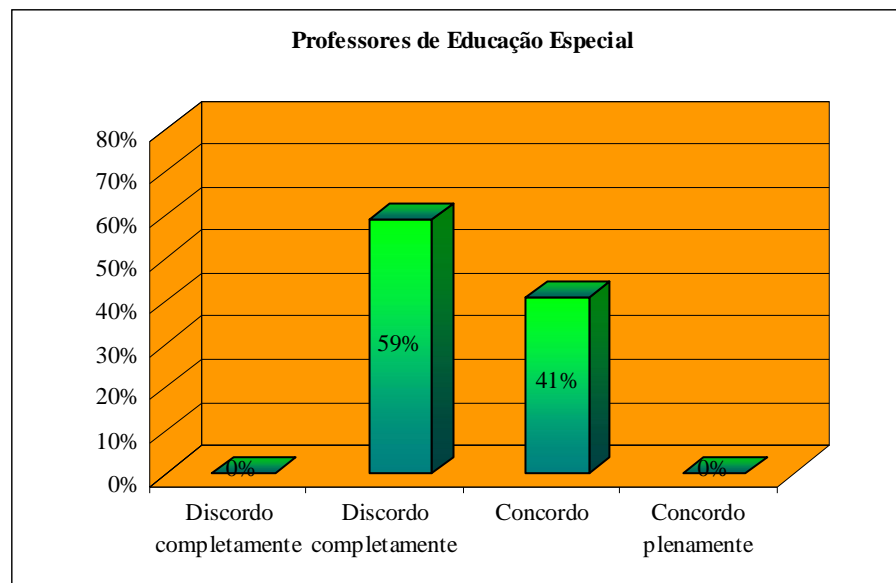
**Conclusão:** Na sua maioria os dois grupos de professores consideram ser mais benéfico os alunos com NEE receberem apoio dentro da própria sala de aula do que recebê-lo em outro local e de forma isolada.

As respostas obtidas na questão “Os alunos ditos “normais” são prejudicados quando existem na turma alunos com NEE” ficaram repartidas.

41% dos professores de Educação Especial concordam e 59% discordam. As outras duas opções discordo completamente e concordo plenamente não obtiveram resposta.

<i>Alunos com NEE na mesma sala prejudicam os ditos “normais”</i>	<b>Frequência</b>
Discordo completamente	0
Discordo	16
Concordo	11
Concordo plenamente	0
Total	27

*Tabela nº 13-Alunos com NEE na mesma sala prejudicamos ditos “normais” (visão dos professores de Educação Especial).*

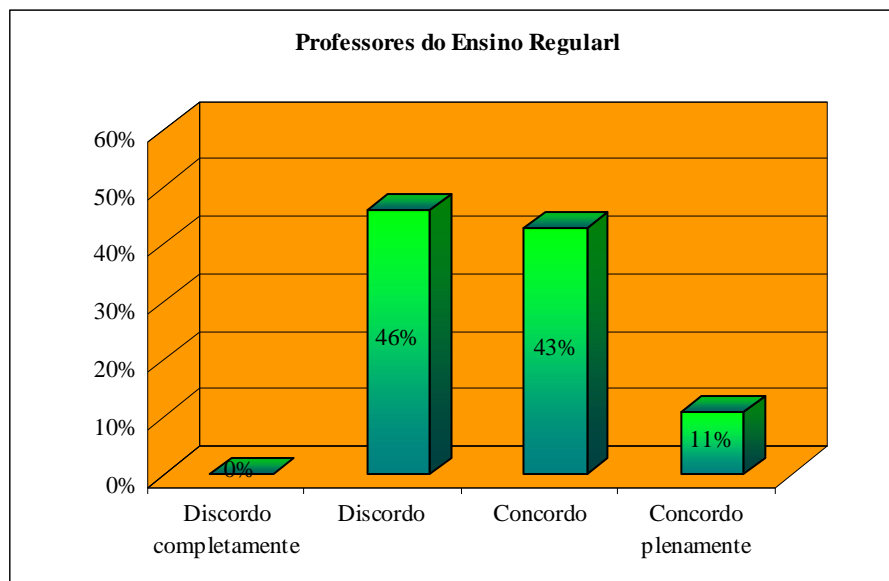


**Gráfico nº 13-** Alunos com NEE na mesma sala prejudicam os ditos “normais” (visão dos professores de educação especial).

Relativamente às respostas dos professores do Ensino Regular, verificamos que também não houve consenso. Dessa forma registou-se que 46% dos professores assinalou a opção discordo, 43% assinalou concordo e 11% assinalou concordo plenamente.

<i>Alunos com NEE na mesma sala prejudicam os ditos “normais”</i>	<b>Frequência</b>
Discordo completamente	0
Discordo	13
Concordo	12
Concordo plenamente	3
Total	28

**Tabela nº 14-** Alunos com NEE na mesma sala prejudicam os ditos “normais” (visão dos professores do ensino Regular).



*Gráfico nº 14- Alunos com NEE na mesma sala prejudicam os ditos “normais” (visão dos professores do Ensino Regular)*

**Conclusão:** Os professores de Educação Especial discordam da opinião de que a presença de alunos com NEE na sala de aula prejudica os restantes alunos. Mas contrariamente os professores do Ensino Regular consideraram maioritariamente que isso acaba por prejudicar os alunos ditos “normais”. Este facto pode prender-se com a falta experiência dos professores.

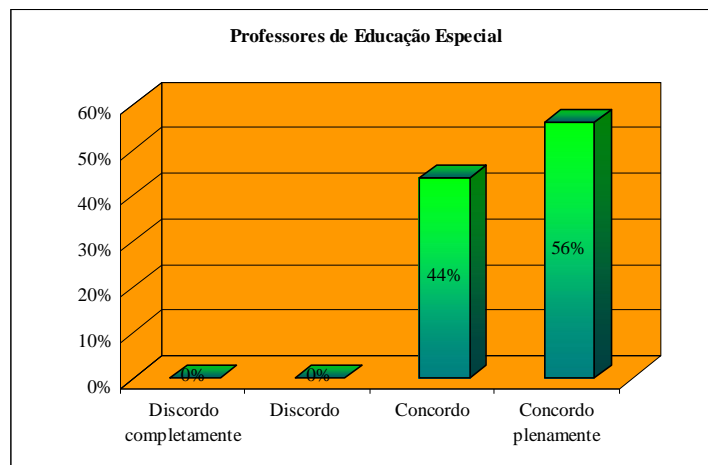
Passamos agora ao registo gráfico da questão “Os professores de Educação Especial têm melhor preparação do que os professores do Ensino Regular para trabalhar com crianças com NEE.”

Nesta questão as respostas dos professores de Educação Especial reuniu 44% de respostas para a opção concordo e 56% para concordo plenamente.

No que diz respeito às opções discordo e discordo completamente não obtiveram qualquer resposta.

<b>Preparação dos professores</b>	<b>Frequência</b>
Discordo completamente	0
Discordo	0
Concordo	12
Concordo plenamente	15
Total	27

*Tabela nº 15- Preparação dos professores (visão dos professores de Educação Especial).*

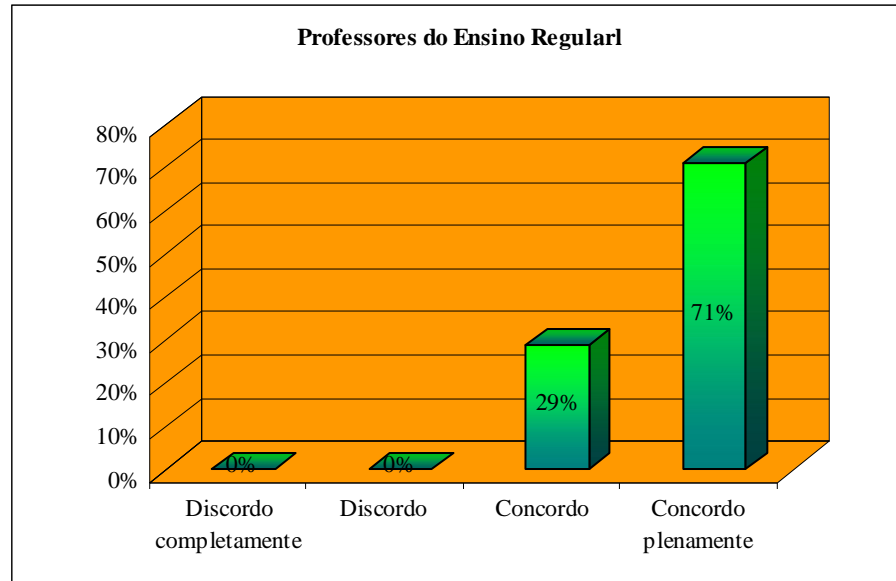


*Gráfico nº 15- Preparação dos professores (visão dos professores de Educação Especial).*

Relativamente à opinião dos professores do Ensino Regular, 29% responderam que concordam e 71% que concordam plenamente. Como no registo anterior as restantes opções também não obtiveram qualquer resposta.

<b>Preparação dos professores</b>	<b>Frequência</b>
Discordo completamente	0
Discordo	0
Concordo	8
Concordo plenamente	20
Total	28

*Tabela nº 16- Preparação dos professores (visão dos professores do Ensino Regular)*



*Gráfico nº 16- Preparação dos professores (visão dos professores do Ensino regular).*

**Conclusão:** pode constatar-se que os professores de Educação Especial acham que têm melhor preparação para trabalhar com alunos com NEE.

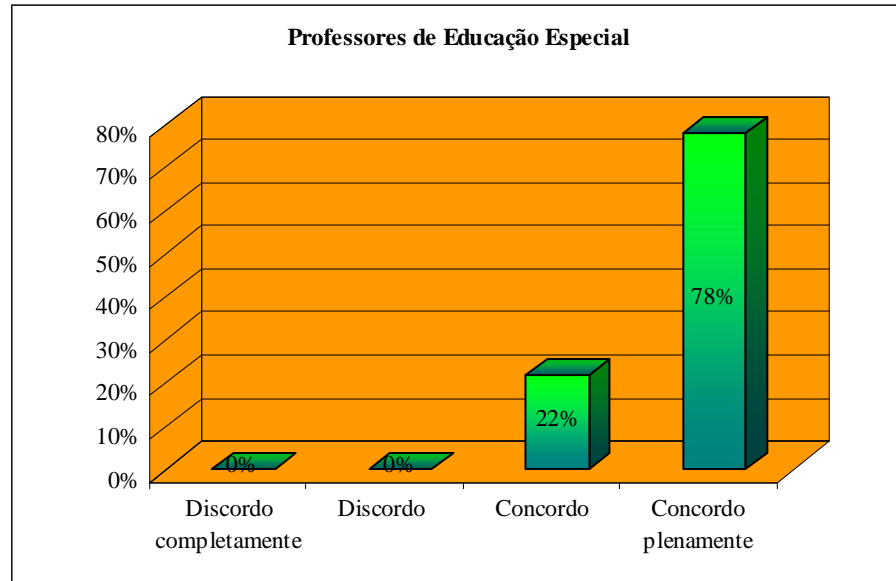
Verifica-se que é de opinião geral que os professores que possuem especialização na área de Educação Especial estão melhor preparados para trabalhar com crianças com NEE.

Em relação à quarta questão, pretendemos saber se “Deve ser elaborado um plano individual que dê resposta às necessidades próprias de cada aluno com NEE.”

Através da análise da tabela e do gráfico podemos constatar que 78% dos professores de Educação Especial concordam plenamente e que 22% concordam com a elaboração do plano individual para os alunos com NEE. Mais uma vez se verifica 0% de respostas para a discordância.

Elaboração de um plano individual	Frequência
Discordo completamente	0
Discordo	0
Concordo	6
Concordo plenamente	21
Total	27

*Tabela nº 17- Elaboração de um plano individual (visão dos professores de Educação Especial).*

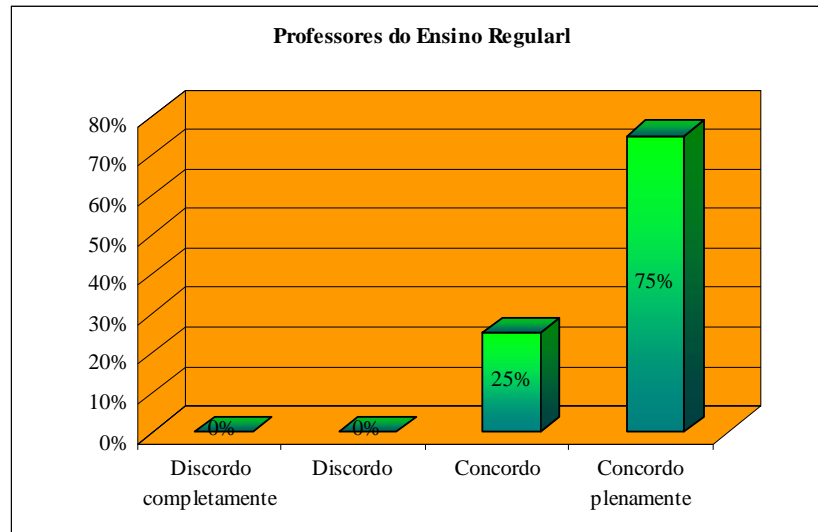


**Gráfico nº 17-** *Elaboração de um plano individual (visão dos professores de Educação Especial).*

Quanto à análise das respostas dos professores do Ensino Regular regista-se 75% de respostas para concordo plenamente, 25% para concordo e 0% para discordo e discordo completamente.

<b>Elaboração de um plano individual</b>	<b>Frequência</b>
Discordo completamente	0
Discordo	0
Concordo	7
Concordo plenamente	21
Total	28

**Tabela nº 18-** *Elaboração de um plano individual (visão dos professores do ensino regular).*



*Gráfico n° 18- Elaboração de um plano individual (visão dos professores do Ensino Regular).*

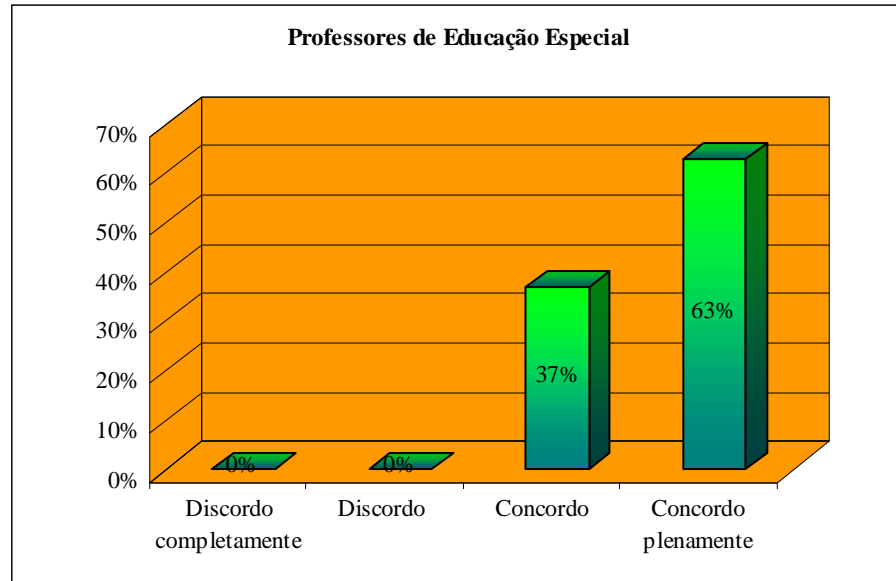
**Conclusão:** Verifica-se que a existência de um plano individual para cada aluno com alguma necessidade especial é considerada como fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Com a quinta pergunta pretendemos saber a opinião dos professores sobre se “A elaboração e implementação dos programas educativos deve ser feita em conjunto pelo professor da turma e de Educação especial.”

Registou-se que 63% dos professores de Educação Especial concordam plenamente e 37% concordam na elaboração conjunta dos programas educativos individuais. As restantes opções não tiveram qualquer valor percentual.

<b>Elaboração conjunta dos programas educativos individuais</b>	<b>Frequência</b>
Discordo completamente	0
Discordo	0
Concordo	10
Concordo plenamente	17
Total	27

*Tabela n° 19 - Elaboração conjunta dos programas educativos (visão dos professores de Educação Especial).*

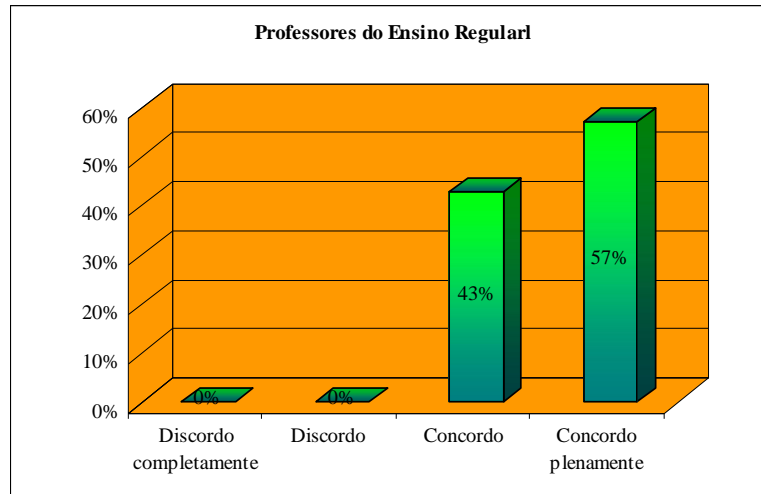


*Gráfico nº 19- Elaboração conjunta dos programas educativos individuais (visão dos professores de Educação Especial).*

Os professores de Ensino regular manifestaram 57% das respostas na opção concordo plenamente, 43% na opção concordo e 0% para as opções discordo e discordo completamente.

<b>Elaboração conjunta dos programas educativos individuais</b>	<b>Frequência</b>
Discordo completamente	0
Discordo	0
Concordo	12
Concordo plenamente	16
Total	28

*Tabela nº 20 - Elaboração conjunta dos programas educativos individuais (visão dos professores do Ensino Regular).*



*Gráfico nº 20 - Elaboração conjunta dos programas educativos (visão dos professores do Ensino Regular).*

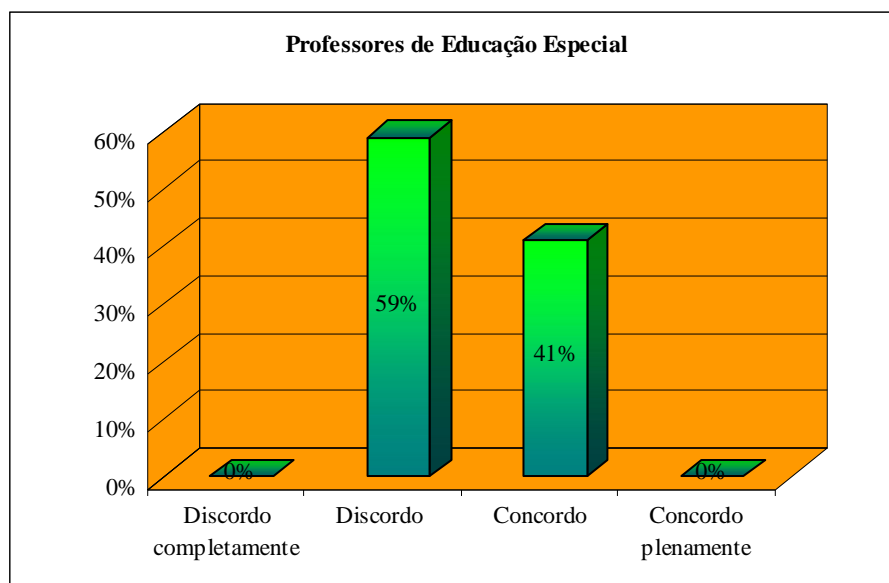
**Conclusão:** Nenhum professor discordou que os programas educativos devam ser elaborados e aplicados em conjunto pelo professor da turma e pelo professor de Educação Especial.

Agora passamos à análise dos gráficos correspondentes à sexta pergunta: “Os professores do ensino regular elaboram e utilizam estratégias de organização da sala de aula adequadas aos alunos com NEE.”

Verificou-se que 41% dos professores de Educação Especial consideram que os professores de Ensino Regular organizam a sala de aula de forma a incluir os alunos com NEE, mas, contudo houve uma grande percentagem (59%) que discorda.

<b>Organização da sala de aula</b>	<b>Frequência</b>
Discordo completamente	0
Discordo	16
Concordo	11
Concordo plenamente	0
Total	27

*Tabela nº 21- Organização da sala de aula (visão dos professores de Educação Especial).*

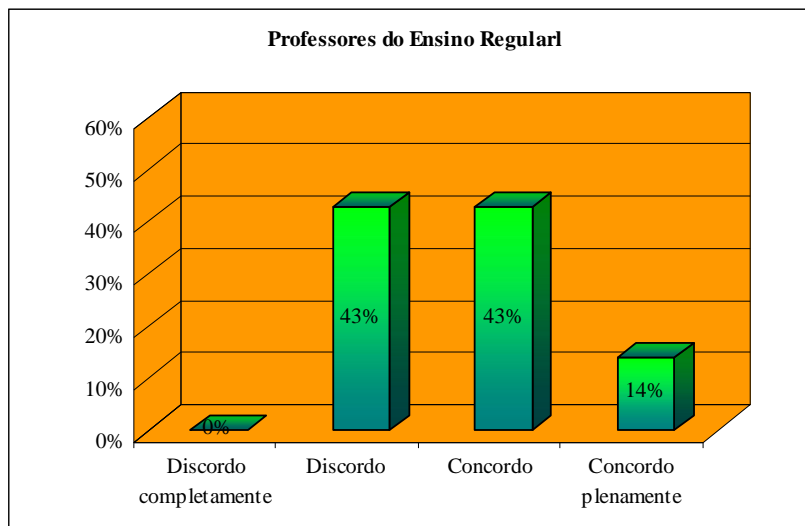


**Gráfico nº 21** - Organização da sala de aula (visão dos professores de Educação Especial).

Na opinião dos professores de Ensino Regular, a maior parte dos professores utilizam estratégias de organização da sala de aula de forma a ir ao encontro dos alunos com NEE (43% concorda e 14% concorda plenamente). Mas apesar disso, 43% dos professores ainda acham que alguns professores do Ensino Regular continuam sem organizar a sala de aula de forma a incluir e facilitar o trabalho das crianças com NEE.

<b>Organização da sala de aula</b>	<b>Frequência</b>
Discordo completamente	0
Discordo	12
Concordo	12
Concordo plenamente	4
Total	28

**Tabela nº 22** - Organização da sala de aula (visão dos professores do Ensino regular)



*Gráfico n° 22 - Organização da sala de aula (visão dos professores do Ensino Regular)*

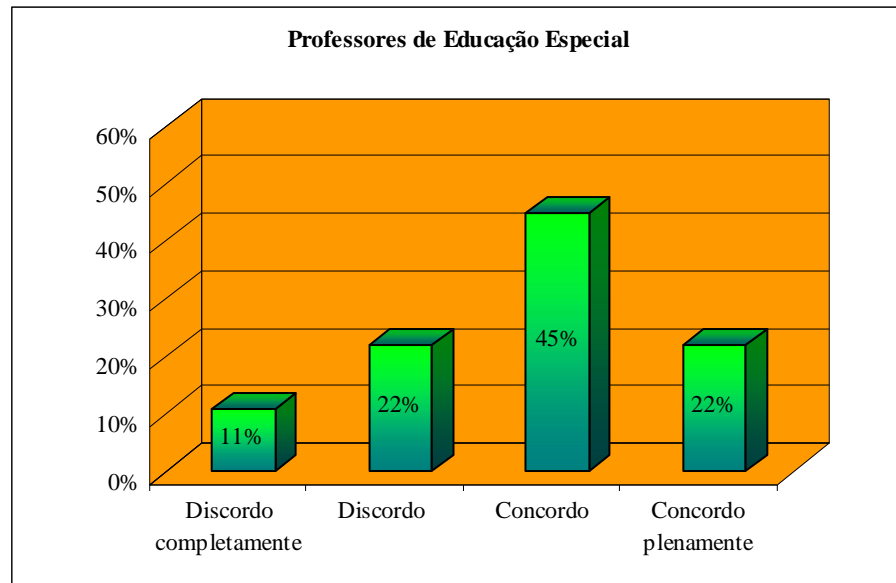
**Conclusão:** A maioria dos professores do Ensino Regular consideram que têm o cuidado de organizar a sala de aula para ir ao encontro das necessidades dos alunos com NEE, apesar de uma percentagem significativa assumir que não o faz. Contudo, uma grande parte dos professores de Educação Especial considera que os professores do Ensino Regular não têm esse cuidado.

Para finalizar a Parte II do questionário, vamos analisar as respostas dadas à seguinte questão: “É possível ensinar alunos com currículo normal e alunos com currículo diferenciado na mesma sala de aula.”

Nesta questão a opinião dos professores de Educação especial variaram, embora a sua maioria (45%) tenha escolhido a opção 3 - concordo.

<b>Currículo diferenciado na mesma sala de aula</b>	<b>Frequência</b>
Discordo completamente	3
Discordo	6
Concordo	12
Concordo plenamente	6
Total	27

*Tabela n° 23 - Currículo diferenciado na mesma sala de aula (visão dos professores de Educação Especial).*

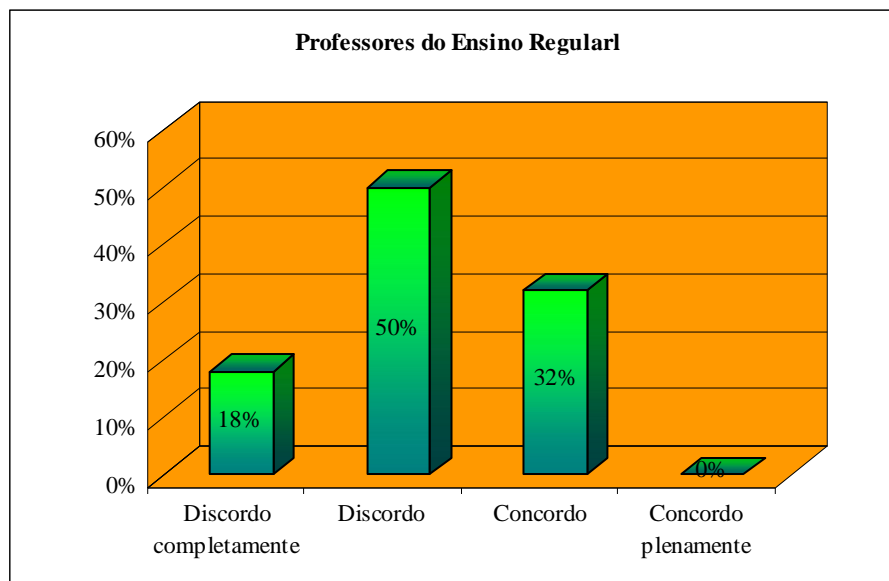


*Gráfico nº 23 - Currículo diferenciado na mesma sala de aula (visão dos professores de Educação Especial).*

Já os professores do Ensino Regular consideram, maioritariamente, que não é possível conciliar os dois tipos de currículo na mesma sala de aula. Metade dos professores discorda, 18% discorda completamente, 32% concorda e ninguém concorda plenamente.

<b>Currículo diferenciado na mesma sala de aula</b>	<b>Frequência</b>
Discordo completamente	5
Discordo	14
Concordo	9
Concordo plenamente	0
Total	28

*Tabela nº 24 - Currículo diferenciado na mesma sala de aula (visão dos professores do Ensino Regular).*



*Gráfico nº 24 - Currículo diferenciado na mesma sala de aula (visão dos professores do Ensino Regular).*

**Conclusão:** Pode considerar-se que os professores do Ensino Regular, ao contrário dos professores de Educação Especial, preferem ter na sala de aula apenas alunos com currículo normal. Não acham ser possível leccionar currículos diferentes num mesmo momento.

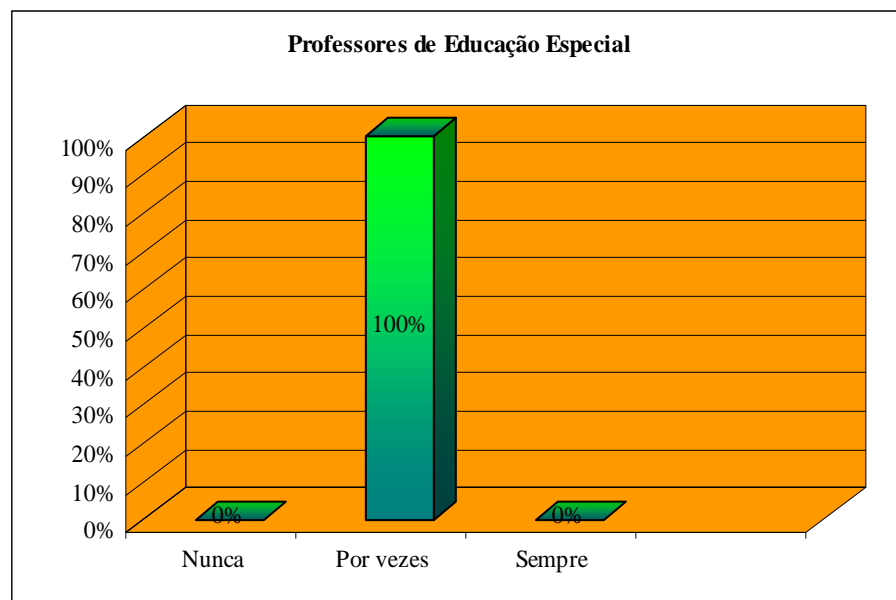
Por último vamos apresentar as conclusões retiradas da análise dos dados obtidos na Parte III do questionário. Esta parte tem quatro questões relacionadas com a forma como os professores actuam perante as dificuldades dos alunos com NEE.

Pretendemos avaliar a actuação directa dos professores com os alunos com NEE. Nesse sentido, colocamos questões de forma a permitir respostas directas sobre a forma como os professores lidam com as dificuldades dos alunos e como tentam ultrapassá-las.

Relativamente à primeira questão, “Quando o aluno apresenta melhores resultados é porque me empenho mais profissionalmente,” os 100% de professores de Educação Especial respondem que por vezes a melhoria de resultados dos alunos com NEE, deve-se ao seu empenho na planificação e na adequação das actividades.

<b>Empenho dos professores</b>	<b>Frequência</b>
Nunca	0
Por vezes	27
Sempre	0
Total	27

*Tabela n° 25 – Empenho dos professores (visão dos professores de Educação Especial).*

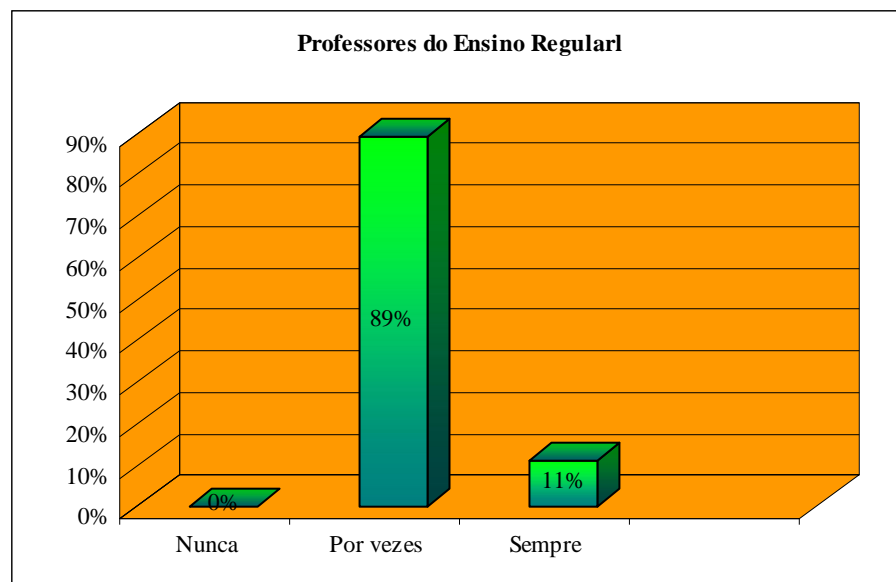


*Gráfico n° 25 – Empenho dos professores (visão dos professores de Educação Especial).*

Quanto ao grupo de professores do Ensino Regular, as respostas obtidas apresentam os seguintes resultados. Os 89% de professores assinalaram a opção por vezes e os restantes 11% a opção sempre.

<b>Empenho dos professores</b>	<b>Frequência</b>
Nunca	0
Por vezes	25
Sempre	3
Total	28

*Tabela nº 26 – Empenho dos professores (visão dos professores do Ensino Regular).*



*Gráfico nº 26 – Empenho dos professores (visão dos professores do Ensino Regular).*

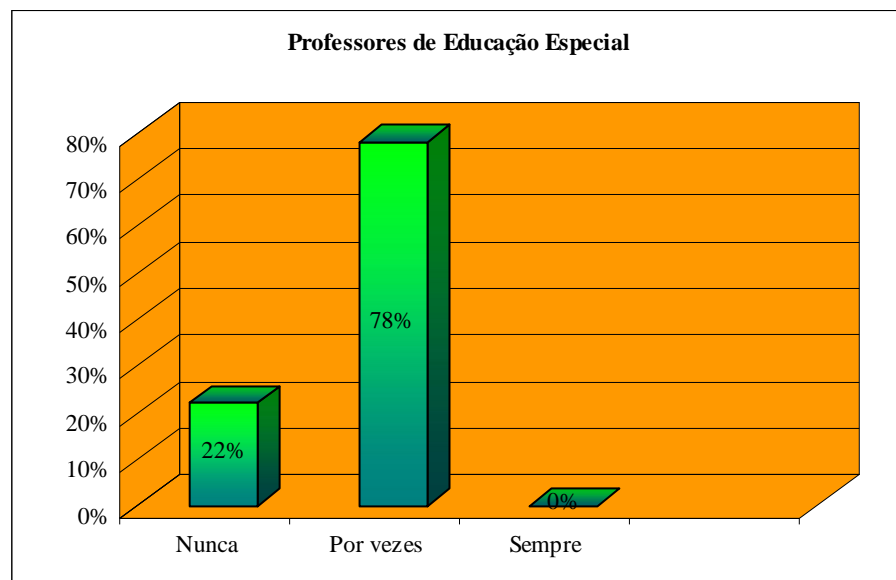
**Conclusão:** Com estes resultados podemos concluir que, se os professores se empenharem mais profissionalmente os resultados dos alunos com NEE melhoram. Ou seja, se desempenharem bem a sua função quem ganha são os alunos.

Seguidamente, analisamos a questão “Quando um aluno obtém melhores resultados, deve-se ao facto de eu ter encontrado e aplicado estratégias mais adequadas às suas necessidades.”

A grande maioria dos professores de Educação Especial respondeu que tal se verifica variadas vezes (78% para a opção por vezes) e só uma minoria (22%) assinalou que nunca acontece.

Adequação das estratégias	Frequência
Nunca	6
Por vezes	21
Sempre	0
Total	27

*Tabela nº 27 – Adequação das estratégias (visão dos professores de Educação Especial).*

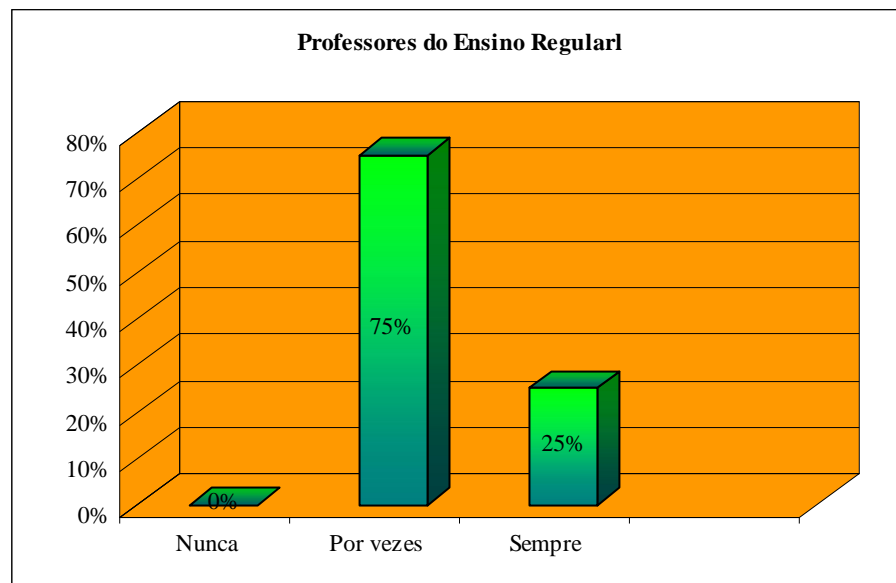


*Gráfico nº 27 – Adequação das estratégias (visão dos professores de Educação Especial).*

Analisando graficamente as respostas dos professores de Ensino Regular, quanto à mesma pergunta, registamos 75% das respostas para a opção por vezes e 25% para a opção sempre.

Adequação das estratégias	Frequência
Nunca	0
Por vezes	21
Sempre	7
Total	28

*Tabela nº 28 – Adequação das estratégias (visão dos professores do Ensino Regular).*



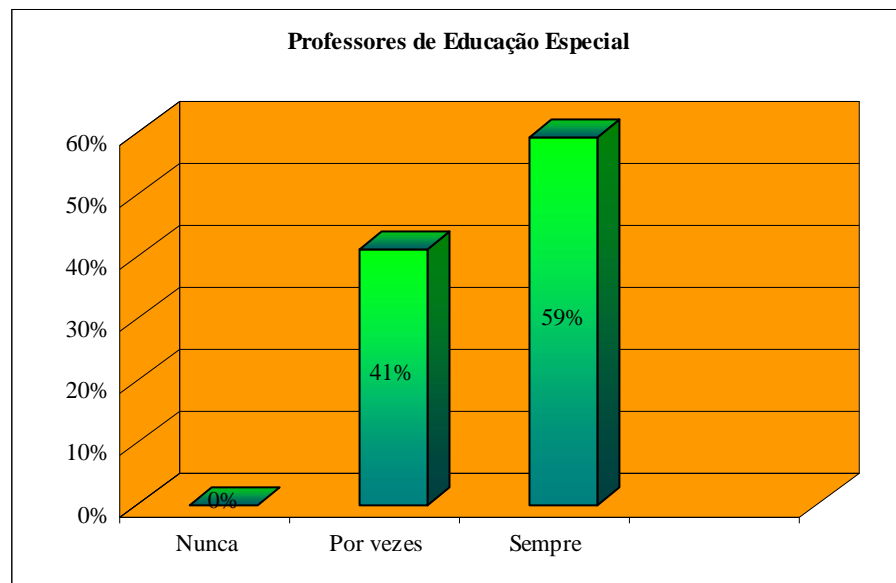
*Gráfico nº 28 – Adequação das estratégias (visão dos professores do Ensino regular).*

**Conclusão:** Se as estratégias a aplicar aos alunos com NEE forem bem elaboradas tendo em conta as suas características os alunos conseguem obter melhores resultados.

Perante a questão “Se um aluno esqueceu o que lhe foi transmitido na aula anterior tenho a capacidade de lhe exercitar a memória de forma a lembrar-se.”, 59% dos professores de Educação Especial responderam por vezes, 41% responderam sempre e não se registaram respostas na opção nunca.

Capacidade de exercitar a memória	Frequência
Nunca	0
Por vezes	11
Sempre	16
Total	27

*Tabela nº 29 – Capacidade de exercitar a memória (visão dos professores de Educação Especial).*

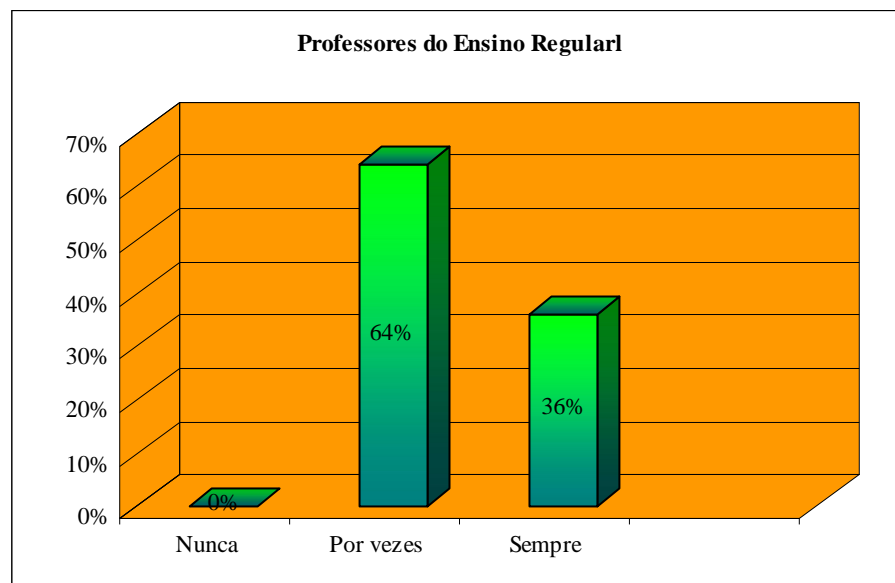


*Gráfico nº 29 – Capacidade de exercitar a memória (visão dos professores de Educação Especial).*

Quanto aos professores do Ensino Regular, as suas respostas também vão nesse sentido, dos quais 64% respondeu por vezes, 36% sempre e o nunca não obteve respostas.

Capacidade de exercitar a memória	Frequência
Nunca	0
Por vezes	18
Sempre	10
Total	28

*Tabela nº 30 – Capacidade de exercitar a memória (visão dos professores do Ensino Regular).*



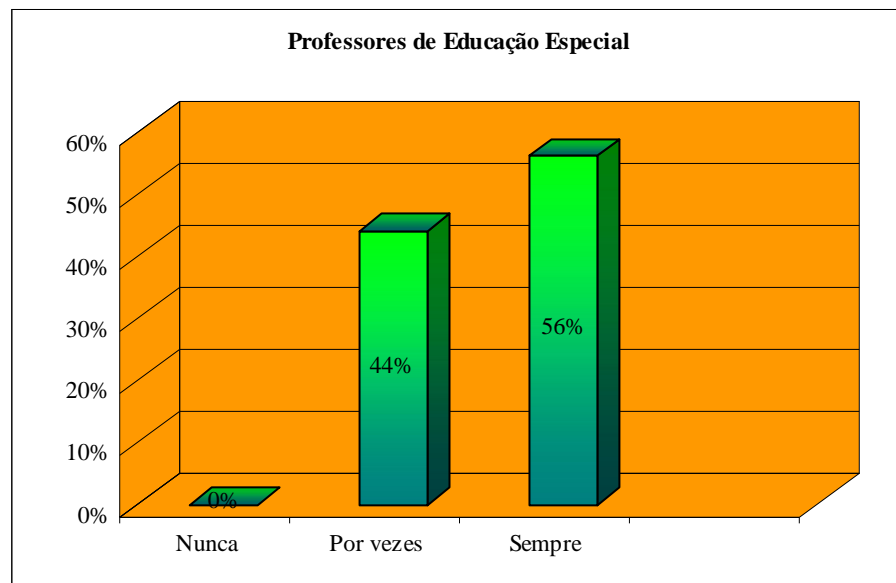
*Gráfico nº 30 – Capacidade de exercitar a memória (visão dos professores do Ensino Regular)*

**Conclusão:** Todos consideram ser capazes de exercitar a memórias aos alunos.

Por último, analisamos a incidência de respostas relativas à última questão: “Se um aluno não consegue realizar uma tarefa, sei avaliar se a tarefa tem um nível de dificuldade adequado às suas competências.” Na sua maioria os professores de Educação Especial respondeu “Sempre” (56%) e os restantes respondeu “Por vezes”.

<b>Avaliação de tarefas adequadas</b>	<b>Frequência</b>
Nunca	0
Por vezes	12
Sempre	15
Total	27

*Tabela nº 31 – Avaliação de tarefas adequadas (visão dos professores de Educação Especial)*

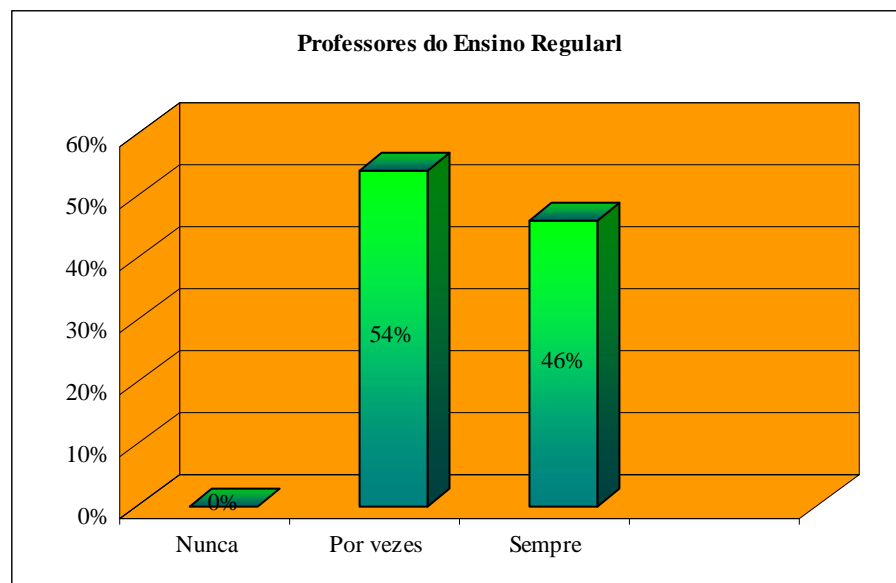


*Gráfico nº 31 – Avaliação de tarefas adequadas (visão dos professores de Educação especial).*

Os professores do Ensino Regular também responderam satisfatoriamente a este ponto. Na sua maioria (54%) respondeu que por vezes se verifica e os restantes 46% responderam que têm sempre essa capacidade.

<b>Avaliação de tarefas adequadas</b>	<b>Frequência</b>
Nunca	0
Por vezes	15
Sempre	13
Total	28

*Tabela nº 32- Avaliação de tarefas adequadas (visão dos professores do Ensino regular).*



*Gráfico nº 32 – Avaliação de tarefas adequadas (visão dos professores do Ensino Regular).*

**Conclusão:** Neste campo, os dois grupos de professores consideram ter capacidade de avaliar se determinada tarefa tem grau de dificuldade adequada aos seus alunos com NEE.

### 3.3- Discussão dos resultados

Depois de termos feito o tratamento dos dados, chegou o momento de articular as informações obtidas através da pesquisa bibliográfica e das respostas obtidas no questionário.

Partindo da pergunta apresentada no início do trabalho (Será que as atitudes e representações dos professores face à escola inclusiva influenciam a inclusão de crianças com NEE?) e atendendo às hipóteses levantadas, a análise feita permite-nos validar as hipóteses uma vez que se comprova que as atitudes e representações positivas dos professores face à escola inclusiva influenciam a plena inclusão dos alunos com NEE no mesmo meio que os alunos ditos “normais”.

Posto isto, torna-se claro que a escola regular é mais inclusiva, mas ainda não está sólida. Muitas vezes, estes alunos são encarados como sinónimo de maus resultados, uma vez que as exigências em termos de objectivos a cumprir pelo professor, são cada vez maiores.

Partindo deste pressuposto vamos analisar as respostas que os professores deram sobre as questões que lhes colocámos e que tinham o objectivo de verificar qual a sua posição e actuação face à escola inclusiva.

Verificamos que os professores de Educação Especial e do Ensino Regular consideram que os alunos apresentam melhores resultados quando recebem apoio dentro da sala de aula. Mas nestes casos tem que se ter em conta que o apoio deve ser no seguimento da aula que o professor do Ensino Regular está a dar e não excluí-lo da aula, ficando à responsabilidade do professor de Educação Especial. Isto porque, não a maioria mas uma parte dos professores (Educação Especial e Ensino Regular) consideram que a presença de alunos com NEE na turma prejudica os restantes. Neste aspecto os professores, na generalidade, têm que reunir esforços para terem capacidade de atender a diversidade. Para reforçar ainda esta ideia é de realçar que também acham que os professores de Educação Especial estão melhor preparados para actuarem com os alunos com NEE e a maior parte dos professores do Ensino Regular discorda quanto à possibilidade de ensinar “todos” na mesma sala de aula.

Relativamente à parte em que pretendemos verificar o facto dos professores se empenharem mais profissionalmente na adequação de estratégias utilizadas e à avaliação das mesmas quanto às competências dos alunos com NEE, verificamos que as

opiniões são unânimes. Nestas questões os professores revelaram que sempre que se empenham nessas áreas os alunos apresentam melhores resultados. Dessa forma, as nossas expectativas foram alcançadas, uma vez que se consegue obter melhores resultados porque se está a trabalhar para a escola inclusiva.

No entanto, todos consideram ser fundamental a elaboração de um programa educativo individual para os alunos com NEE e que a sua elaboração e implementação deve ser feita em colaboração entre os professores de Educação Especial e os do Ensino Regular.

Em forma de conclusão, podemos afirmar que, em alguns casos, seria eficaz que se esclarecesse um pouco mais os pressupostos do papel efectivo do professor titular de turma/Ensino Regular, porque ao analisar algumas questões verificamos que os professores do Ensino Regular ainda apresentam algumas dúvidas sobre a sua actuação na sala de aula perante currículos diferenciados. Uma vez que, os professores do Ensino Regular, na sua maioria, consideram não ser possível leccionar aos alunos com currículos diferentes na mesma sala de aula e que a sua presença prejudica os alunos ditos “normais” será pertinente que os órgãos de gestão das escolas invistam na formação dos seus professores. Este é um dos princípios da construção da escola inclusiva.

“Todas as escolas devem ter uma especial preocupação com a formação do seu pessoal mediante os objectivos que define. No caso da inclusão de alunos com NEE, essa formação torna-se obrigatória para lhes ser prestada uma educação adequada. Pelo menos os educadores, os professores e os auxiliares de acção educativa precisam receber formação específica para perceberem a problemática dos seus alunos, a forma como actuar no sentido de elaborar estratégias e qual o papel das novas tecnologias na educação dessas crianças” (Correia, (org.) 2003:35).

Podemos concluir que a actuação dos professores, a interpretação que fazem sobre a sua responsabilidade de actuação perante as desigualdades de necessidades dos alunos influencia a inclusão dos alunos com NEE.

Se um aluno com NEE estiver numa sala de aula em que o professor lhe dá as mesmas tarefas e lhe exige o mesmo nível de competências a adquirir que aos outros alunos, ele nunca irá sentir que faz parte integrante da turma. Na maioria das vezes não conseguirá atingir os mesmos objectivos. Daí advêm sentimentos de inferioridade e posterior isolamento dos demais.

Se os professores não actuarem de forma a proporcionar-lhes estratégias de inclusão e de adequação pedagógica estão a romper com os princípios fundamentais da escola inclusiva.

## Conclusão

Ao depararmos-nos com uma criança com Necessidades Educativas Especiais vendo só as suas limitações, as suas diferenças serão ainda mais evidentes. Essas diferenças que muitos de nós vemos são o resultado de preconceitos valorizados durante décadas que posicionavam as pessoas diferentes a um nível inferior. Mas, essas diferenças prendem-se apenas com as suas necessidades. Tal como as crianças consideradas normais, estas, têm capacidades e potencialidades que podem ser desenvolvidas. Apresentam apenas necessidades especiais e diferentes para as desenvolver.

Como hoje em dia muito se discute sobre a inclusão dos alunos com NEE, a verdadeira inclusão só será possível quando o sistema educativo for capaz de atender às necessidades de todas as crianças, tendo Necessidades Educativas Especiais ou não.

A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais na escola regular pressupõe uma mudança de atitude dos intervenientes educativos, nomeadamente dos professores.

A partir do momento que a escola acolhe “todas as crianças independentemente da suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.” (Declaração de Salamanca, 1994: 3), os professores do Ensino Regular deparam-se com uma grande diversidade de alunos heterogéneos dentro da mesma sala de aula.

Partindo deste pressuposto, os alunos com necessidades específicas são hoje uma realidade na escola o que deverá levar esta a preparar-se, a preocupar-se e a interessar-se por esses alunos. Nesse sentido a escola deve, segundo Garcia (1996) & Salend (2001)<sup>13</sup> “Considerar a totalidade dos alunos; Considerar e respeitar os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos; Acolher e dirigir a diversidade de interesses, motivações, expectativas; capacidades e ritmos de desenvolvimento de todos os alunos”. (Correia, L.D. 2003:75)

Para que os alunos com Necessidades Educativas Especiais sejam incluídos na escola regular é fundamental que os professores estejam em concordância com os pressupostos da escola inclusiva. Dessa forma, para que se realize a inclusão, os professores têm que ser os primeiros a acolher a diferença e a fomentar nos restantes

---

<sup>13</sup> Garcia (1996) & Salend (2001) in Correia, L. D. (2003), Educação especial e inclusão, Porto, Porto editora.

alunos o respeito por essa diferença. Também têm que repensar a sua actuação perante a diversidade na sala de aula.

As atitudes dos professores são o factor que mais contribui para o sucesso da inclusão. Inclusão tem por objectivo dar aos alunos com NEE uma educação de qualidade e que satisfaça as suas carências.

Nesse sentido, o presente estudo propunha-se a verificar se os professores manifestam atitudes que permitam a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais numa escola para todos.

Após a análise dos dados obtidos com a aplicação de um questionário de perguntas fechadas, verificamos que apesar dos professores do Ensino Regular considerarem estar dispostos a trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais dentro da mesma sala de aula com alunos ditos “normais”, a maior parte deles considera também, não estar preparado para actuar perante a diversidade. Estes consideram que o processo de ensino e aprendizagem não é tão eficaz se tiverem de leccionar currículos diferentes dentro da mesma sala de aula. Considerando ainda que os professores de Educação Especial estão melhor preparados para trabalharem com os alunos com NEE. Estes últimos, também consideram que os professores do Ensino Regular nem sempre utilizam estratégias adequadas às dificuldades dos alunos e apropriadas para receberem a diversidade na sala de aula.

Assim sendo, e analisando as duas variáveis, a variável dependente - a atitude e representação positiva/negativa dos professores face à escola inclusiva e a variável independente - a inclusão de alunos com NEE, a aplicação do questionário e as conclusões retiradas, podemos afirmar que ficou comprovado que a atitude dos professores face aos alunos com NEE influenciam positivamente a sua verdadeira inclusão na escola inclusiva.

Inclusão não é algo inatingível. É sim um grande desafio apresentado aos professores, que só será vencido quando todos os intervenientes educativos tiverem uma postura de abertura e de ruptura com a ideia de que só quem é especializado na área da Educação Especial tem capacidade de trabalhar com alunos que apresentem Necessidades Educativas Especiais. Este desafio de incluir é um trabalho contínuo e cooperativo no sentido de partilhar experiências. Neste sentido o professor de Educação Especial além de trabalhar com os alunos, tem também o papel de moderador de todo o processo. Pode ser visto como o porto de abrigo onde os restantes professores podem pedir dicas para ultrapassar dificuldades.

Acreditamos que se os professores do Ensino Regular investirem em formação na área das Necessidades Educativas Especiais, as suas atitudes seriam diferentes perante a inclusão de todos os alunos na escola regular.

“O que exige a presença de uma atitude permanentemente aberta à mudança e à aprendizagem, num interminável movimento de procurar as melhores respostas para a imprevisibilidade dos novos e sempre distintos desafios que a pessoa em desenvolvimento, o aluno, coloca ao professor e à escola.” (Leitão, 2010: 219)

Se os órgãos de gestão das escolas investirem mais na formação dos seus intervenientes todos poderiam sair a ganhar...

## Bibliografia

Aguiar, J. S. (2009). *Educação inclusiva: jogos para o ensino de conceitos*. 4ª Edição. Papyrus: Editora.

Atitudes. In Infopédia (em linha). Porto: Porto Editora, 2003-2011. (Consult. 2011-08-01). Disponível na Internet: [www:<URL:http://www.infopedia.pt/\\$atitudes>](http://www.infopedia.pt/$atitudes).

Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdos*. Lisboa: Edições Veja.

Bernard da Costa. A. (1996). *A escola inclusiva: do conceito à prática*. Inovação.

Buchweitz, B. & Moreira M. A. (1993). *Novas estratégias de ensino aprendizagem: os mapas conceptuais e o Vê epistemológico*. Plátano Edições Técnicas.

Cabral A. & Nick E. (2006). *Dicionário Técnico de Psicologia*. 14ª edição. São Paulo: Cultrix.

Cadima, A. (1996). *Diferenciação: no caminho de uma escola para todos*. Noesis.

Correia, L.D. (2003). *Educação especial e inclusão*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Declaração universal dos direitos do Homem de 10 de Dezembro de 1948.

Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro. Ministério da Educação.

Decreto-lei 319/91 de 23 de Agosto. Ministério da Educação.

Decreto-lei 35/90 de 25 de Janeiro. Ministério da Educação.

Engberg, M. & Orvalho, L. (1995). *O professor aprendiz: criar o futuro*. 1ª Edição.

Freita, M. (2002). *Educação especial – os parâmetros das perturbações da aprendizagem e os paradigmas de intervenção*. 6ª edição. ISCE: Centro de Estudos e Investigação. Departamento de Psicologia.

Gusdorf, G. (1970) *Professores para quê?* Morais Editores.

Heimburge, J. A. e Rief, S. F. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva*. 1º Volume. Porto: Porto Editora.

Infância e Juventude: pontes de inclusão (2003). Universidade portugalense. Revista de Educação Social. Porto: Porto Editora.

Jesus, S.N. & Martins, M. M. (2000). *Escola inclusiva e apoios educativos*. 1ª edição. Edições Asa.

Lei nº 21/2008 de 12 de Maio. Lei de bases do sistema educativo.

Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto. Lei de bases do sistema educativo.

Lei nº 46/1986 de 14 de Outubro. Lei de bases do sistema educativo.

Leitão, F. R. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.

Meijer (Cor) J. W. (2003). (ed.). *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula* [consultado em 13/04/2011]. Disponível na Internet: <http://www.european-agency.org>.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: um desafio para os professores*. Colecção Ensinar e Aprender. Editorial Presença.

- Nielsen, L.B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula* (1º edição). Porto: Porto Editora.
- Pires, J. (1996). *Práticas de planificação na escola moderna*. Lisboa.
- Porter, G. (1994). *Organização das Escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão, Comunicação apresentada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*.
- Quivy & Campenhout (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Gradive.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). (org). *Investigação em Educação Inclusiva*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, vol. 1.
- Sá, L. (2001). *Pedagogia diferenciada – uma forma de aprender a aprender*. Grafiasa.
- Sanches, I.; Teodoro, A. (2006). *Da Integração à Inclusão Escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. Revista Lusófona de Educação, nº 8, 63-83.
- Santana, I. (2000). *Práticas Pedagógicas Diferenciadas*. Escola Moderna. nº 8, 5ª série.
- Serra, H. (cor.) (2008). *Estudos em necessidades educativas especiais domínio cognitivo*. Porto: Gailivro.
- Silva, M. O. E. da. (2009). “Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Prática”. *Revista Lusófona de Educação*, nº 13, 135-153.
- Silva, M. O. E. da. (2009). “Centros de Recursos e Parcerias”. *Revista Diferença*, nº 12, 12-13.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Vários (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. (1ª edição). Coleção Saber mais. Dinalivro.

Vayer, P. & Roncin, C. (1993). *Integração da criança deficiente na classe*. Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.

Veiga. Dicionário Técnico de Psicologia

Warnock, M. (1978). *Special education needs*. London: HMSO.

[www.fepar.edu.br/psicologia/anteriores/27\\_2006/noticias/fatima.htm](http://www.fepar.edu.br/psicologia/anteriores/27_2006/noticias/fatima.htm).

[www.geocities.com/profestebanpolanco/inclusao.htm](http://www.geocities.com/profestebanpolanco/inclusao.htm).

# Apêndices

# **ISCIA**

Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração

Pólo de Baião

## **QUESTIONÁRIO**

O seguinte questionário destina-se ao desenvolvimento de um projecto de investigação, integrado numa pós-graduação de Educação Especial domínio cognitivo e motor em que se pretende conhecer a opinião dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico perante a Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nomeadamente: cognitivas e motoras.

Fica, desde já, garantida a confidencialidade dos dados registados uma vez que se destinam exclusivamente ao projecto referido.

Agradeço a colaboração.

## I. Dados Biográficos

### 1- Sexo:

F  M

### 2- Habilitações Académicas/Literárias (grau mais elevado):

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

### 3- Formação Especializada:

Não

Sim  Qual? \_\_\_\_\_

### 4- Tempo de serviço (em anos):

0-9

10-19

20-29

30 ou mais

### 5- Situação Profissional Actual:

A leccionar turma

Sim  Não

Em Educação Especial

Sim  Não

Em Apoio Educativo

Sim  Não

Outro (s)

Sim  Não  Qual (s) \_\_\_\_\_

### 6- Meio onde lecciona:

Meio rural  Meio urbano

**II. Partindo da sua experiência e/ou conhecimento que tem sobre a **Inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (cognitivas e motoras)** indique a sua opinião em cada uma das seguintes afirmações. Utilize a seguinte escala:**

**1- Discordo completamente**  
**3- Concordo**

**2- Discordo**  
**4- Concordo plenamente**

1- As necessidades dos alunos com NEE a nível cognitivo e motor são melhor satisfeitas quando recebem apoio na sala de aula.

1-

2-

3-

4-

2. Os alunos ditos “normais” são prejudicados quando existem na turma alunos com NEE.

1-

2-

3-

4-

3. Os professores de Educação Especial têm melhor preparação do que os professores do ensino regular para trabalhar com crianças com NEE.

1-

2-

3-

4-

4- Deve ser elaborado um plano individual que dê resposta às necessidades próprias de cada aluno com NEE.

1-

2-

3-

4-

5- A elaboração e implementação dos programas educativos individuais devem ser feitas em conjunto pelo professor da turma e de Educação especial.

1-

2-

3-

4-

6- Os professores do ensino regular elaboram e utilizam estratégias de organização da sala de aula adequadas aos alunos com NEE

1-

2-

3-

4-

7- É possível ensinar alunos com currículo normal e alunos com currículo diferenciado na mesma sala de aula.

1-

2-

3-

4-

**III.** Indique a sua concordância ou discordância relativamente às seguintes afirmações tendo sempre em conta a **Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (cognitivas e motoras)**.

**1- Nunca**

**2- Por vezes**

**3- Sempre**

1- Quando o aluno apresenta melhores resultados é porque me empenho mais profissionalmente.

1-

2-

3-

2. Quando um aluno obtém melhores resultados, deve-se ao facto de eu ter encontrado e aplicado estratégias mais adequadas às suas necessidades.

1-

2-

3-

3- Se um aluno esqueceu o que lhe foi transmitido na aula anterior tenho a capacidade de lhe exercitar a memória de forma a lembrar-se.

1-

2-

3-

4- Se um aluno não consegue realizar uma tarefa, sei avaliar se a tarefa tem um nível de dificuldade adequado às suas competências.

1-

2-

3-