

DIONÍSIA MARIA PERPÉTUA SANTOS

**NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA SALA
DE AULA: OPINIÕES E PERSPECTIVAS DE UM
GRUPO DE PROFESSORES DO 3º CICLO E DO
SECUNDÁRIO DE UMA ESCOLA DE LISBOA**

Orientadora: Rosa Serradas Duarte

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

**Lisboa
2013**

DIONÍSIA MARIA PERPÉTUA SANTOS

**NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA SALA
DE AULA: OPINIÕES E PERSPECTIVAS DE UM
GRUPO DE PROFESSORES DO 3º CICLO E DO
SECUNDÁRIO DE UMA ESCOLA DE LISBOA**

Dissertação a apresentar para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Prof.^a Doutora Rosa Serradas Duarte

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

**Lisboa
2013**

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não teria sido possível, se não sentisse que existem temas que precisam de ser estudados e trabalhados. Foram alguns dos meus alunos que me fizeram chegar até aqui.

Sendo de todo impossível, agradecer a todos os que acompanharam o meu percurso, expreso os meus sinceros agradecimentos aos que nos últimos tempos pelo seu positivismo e disponibilidade me incentivaram e motivaram.

À Professora Dra. Rosa Serradas Duarte pela sua sabedoria, disponibilidade e pela aprendizagem que me proporcionou.

À Professora Dra. Glória Ramalho pela sua sabedoria, disponibilidade e interesse na ajuda.

À Professora Dra. Isabel Sanches pelo acompanhamento nas aulas e no pré-projecto e pela aprendizagem que me proporcionou.

A todos os professores que ao longo dos dois anos do Curso, em muito contribuíram para a concretização deste trabalho.

Aos colegas do Curso e de docência que se disponibilizaram e proporcionaram o processo de desenvolvimento do trabalho.

À amiga e colega que me desafiou para este projecto.

Aos meus pais em especial à minha mãe, familiares e amigos que nem sempre puderam privar da nossa presença.

O agradecimento especial ao meu marido e filho, pela compreensão e apoio incondicional que me deram nos momentos difíceis que estes dois últimos anos nos exigiram.

RESUMO

O acesso à educação no ensino regular por parte de alunos com necessidades educativas especiais tem vindo a tornar-se uma realidade nas nossas escolas. Assim, este trabalho pretendeu desenvolver a temática: Necessidades Educativas Especiais na sala de aula: Opiniões e perspectivas de um grupo de professores do 3ºCiclo e do Secundário de uma escola de Lisboa

Para tratar esta temática seguimos uma metodologia quantitativa e qualitativa, os dados foram recolhidos através da realização de entrevistas semi-estruturadas e de um questionário a docentes do 3º ciclo e do Secundário de uma Escola de Lisboa que leccionavam turmas com alunos com NEE's. O questionário aplicado foi baseado num questionário utilizado por Maria de Fátima Santos na investigação conducente à sua tese de mestrado no Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA), e por Jorge Vaz na investigação da sua tese de Doutoramento pela Universidade do Minho.

A revisão da literatura centrou-se nas características de uma escola inclusiva, no significado de necessidades educativas especiais e na problemática do currículo. Os nossos objetivos consistiram em procurar compreender a perspectiva de professores desta escola sobre a inclusão de alunos com NEE's nas atividades letivas, na sala de aula e identificar as principais dificuldades encontradas no seu quotidiano.

O tratamento da informação permitiu-nos identificar como se relacionam as diferentes variáveis das opiniões dos professores inquiridos face à inclusão dos alunos com NEE's no ensino regular e identificar as suas dificuldades.

As conclusões apontaram para: a valorização da inclusão dos alunos com NEE's nas turmas do ensino regular, a redução do número de alunos por turma; a necessidade de formação dos docentes dos vários grupos disciplinares e dos auxiliares de educação para um melhor acompanhamento destes alunos; a melhor colaboração dos docentes dos vários grupos disciplinares com os professores do ensino especial e os técnicos.

Palavras-Chave: Educação inclusiva, necessidades educativas especiais, opiniões de professores.

ABSTRACT

The inclusion of students with special educational needs on the regular education system as became a reality in our schools. Therefore, this investigation has the purpose of develop this issue and show the views of a group of teachers, who work in middle and high schools, about the inclusion of students with special educational needs in school and classroom.

The bibliography initiates with an analysis about the characteristics of the inclusive school, the meaning of the expression special educational needs and a reflection about the curriculum. The core of this investigation will be to understand, from the teachers' perspective, the impact of the so-called inclusion in the class and the problems that could be faced by them.

We follow a quantitative and qualitative methodology as the data was collected through the implementation of a questionnaire and interviews to teachers of a middle and high school located in the metropolitan area of Lisbon.

The statistical treatment allowed us to relate different variables of the teachers' opinions regarding the inclusion of students with special educational needs in the regular education system.

Key words: inclusive education, special educational needs, teachers' opinions.

ABREVIATURAS

CIF-Classificação Internacional de Funcionalidades Incapacidades e Saúde

NEE'S-Necessidades Educativas Especiais

OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ONU-Organização das Nações Unidas

TIC-Técnicas de Informação e Comunicação

UE-União Europeia

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

ÍNDICE GERAL

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 9 |
| PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 12 |
| 1. Educação Inclusiva..... | 13 |
| 1.1. Conceito e Perspetiva..... | 13 |
| 1.2. Escola Inclusiva e Diversidade | 14 |
| 2. Necessidades Educativas Especiais..... | 16 |
| 2.1. Aspectos Históricos e Generalidades | 16 |
| 2.2. Necessidades Educativas Especiais: possíveis classificações | 17 |
| 2.3. As Estratégias para uma Educação Inclusiva; Destacando-se o Trabalho Cooperativo..... | 18 |
| 2.4. A aprendizagem Cooperativa..... | 20 |
| 3. Currículo..... | 21 |
| 3.1. Currículo: Conceito e Perspectivas | 21 |
| 3.2. O Currículo: Construção do Social/ Regulação Social | 23 |
| 3.3. A Diferenciação Curricular e a Interdisciplinaridade | 27 |
| PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO | 30 |
| 4. Problemática e Questão de Partida..... | 31 |
| 4.1. Problemática..... | 31 |
| 4.2. Questão de Partida..... | 32 |
| 4.3. Objetivos e Hipóteses de Estudo | 32 |
| 5. Trabalho Empírico | 34 |
| 5.1. Definição da População | 34 |
| 5.1.1. <i>Entrevistas: características dos professores entrevistados.....</i> | <i>35</i> |
| 5.1.2. <i>Questionário: Professores a quem foi aplicado o questionário.....</i> | <i>36</i> |
| 5.1.2.1. <i>Nível de ensino e anos de docência</i> | <i>36</i> |
| 5.1.2.2. <i>Idade</i> | <i>36</i> |
| 5.1.2.3. <i>Género</i> | <i>37</i> |
| 5.1.2.4. <i>Grau Académico</i> | <i>37</i> |
| 5.1.2.5. <i>Anos de docência.....</i> | <i>38</i> |
| 5.1.2.6. <i>Número de alunos por turma</i> | <i>38</i> |
| 5.1.2.7. <i>Frequência de ações de formação relacionada com a educação especial.....</i> | <i>39</i> |
| 5.1.2.8. <i>Qualidade das ações de formação relacionada com a educação especial.....</i> | <i>39</i> |
| 5.1.2.9. <i>Experiência de Trabalho de com alunos com NEE's.....</i> | <i>40</i> |
| 5.1.2.10. <i>Classificação das perturbações por domínio dos com alunos com NEE's.....</i> | <i>40</i> |
| 5.2. Instrumentos..... | 41 |
| 5.3. Procedimentos..... | 44 |

| | |
|--|--------------|
| 5.3.1. <i>Entrevista</i> | 45 |
| 5.3.2. <i>Questionário</i> | 46 |
| PARTE III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS | 48 |
| 6. Entrevistas: Dados recolhidos para as entrevistas | 49 |
| 6.1. Análise das entrevistas | 49 |
| 7. Questionário: Dados Recolhidos por Questionário | 51 |
| 7.1. Distribuição das Respostas por Itens | 51 |
| 7.2. Verificação das Hipóteses | 54 |
| 7.3. Itens Considerados mais Importantes no Processo de Inclusão | 61 |
| 7.4. Condições Consideradas mais Importantes no Processo de Inclusão | 62 |
| 7.4.1. <i>Análise das Questões Fechadas</i> | 62 |
| 7.4.2. <i>Análise das Questões Abertas</i> | 63 |
| PARTE IV – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES | 65 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 76 |
| ANEXOS | I |
| ANEXOS | II |
| Anexo I – Dados dos professores respondentes | III |
| Anexo II – Guião das Entrevistas | IX |
| Anexo III – Questionário | XII |
| Anexo IV – Comentários | XVII |
| Anexo V – Protocolo das entrevistas | XX |
| Anexo VI – Análise das entrevistas | XXXVI |
| Anexo VII – Tabelas Estatística do Questionário | LIII |

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Caracterização dos professores | 35 |
| Quadro 2 - Frequências e percentagens de respostas nos itens de opiniões..... | 51 |
| Quadro 3 - Itens mais relevantes a favor da inclusão..... | 61 |
| Quadro 4 - Condições consideradas mais relevantes no processo de inclusão | 62 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 : Distribuição por anos de docência dos respondentes..... | 36 |
| Gráfico 2 : Distribuição por idade dos respondentes..... | 36 |
| Gráfico 3 : Distribuição por género dos respondentes..... | 37 |
| Gráfico 4 : Distribuição por grau académico dos respondentes | 37 |
| Gráfico 5 : Distribuição por anos de docência dos respondentes..... | 38 |
| Gráfico 6 : Distribuição do número de alunos por turma dos respondentes | 38 |
| Gráfico 7 : Distribuição por ações de formação relacionadas com educação especial dos respondentes..... | 39 |
| Gráfico 8 : Distribuição das opiniões dos respondentes quanto à qualidade da informação das ações de formação..... | 39 |
| Gráfico 9 : Distribuição dos respondentes por experiência de trabalho de alunos com NEE's | 40 |
| Gráfico 10 : Distribuição dos respondentes de acordo com a classificação das perturbações por domínio dos alunos com NEE's na sala de aula. | 40 |

INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios do ensino é cada vez mais concretizar os princípios que fundamentam a necessidade de uma escola inclusiva. Na base deste conceito está não só a compreensão sobre a heterogeneidade, ou seja, as diferenças que cada pessoa apresenta no seu desenvolvimento biológico, psicológico, cultural e social, mas também a consequência que daí deve advir: a igualdade de oportunidades. Esta igualdade deve verificar-se tanto a nível do ingresso, da permanência e de sucesso, garantindo uma educação de qualidade para a construção de conhecimentos em diversas áreas que promova o desenvolvimento a nível cognitivo e a consciência social.

Uma escola de todos, para todos e com todos abrange as crianças e jovens independentemente da condição social, do sexo, da etnia, da cor, da condição física ou intelectual, como referem vários autores, entre eles, Ainscow, 1995; Correia, 2001; Rodrigues, 2000, citado por Sanches & Teodoro (2007).

Educar para a diversidade significa pensar pedagogias educativas para todo e qualquer aluno, independentemente das potencialidades, tendo em conta as especificidades de cada um. A educação genuinamente inclusiva é o paradigma atual que se tem vindo, gradualmente e mundialmente, a afirmar, pressupondo, mudanças significativas na educação, tanto nos fins como nas metas.

O ensino dos alunos com necessidades educativas especiais possui as suas particularidades, porém não pode ser interpretado de forma isolada mas sim como uma forma de considerar as diferenças no âmbito de um sistema de ensino regular como um todo, com espaço e apetência para todos e uma dinâmica alicerçada na inclusão.

É a sala de aula, o espaço onde, por excelência, existe a oportunidade de aplicar estratégias e concretizar atitudes com vista à optimização da satisfação das necessidades destes alunos. Como refere Rodrigues (2011, p. 18) “A educação inclusiva tem que partir da escola, do contexto educativo escolar para chegar ao contexto educativo onde esta se insere”.

Neste sentido, surge o objetivo geral deste estudo em que pretendemos conhecer as opiniões e perspectivas de um grupo de professores do 3ºCiclo e do Secundário de uma Escola de Lisboa sobre a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais na sala de aula, do ensino regular e, compreender a natureza das dificuldades sentidas por estes profissionais da educação a fim de ajustar melhor as estratégias de inclusão.

Assim, tendo em conta que os professores, em especial, desempenham um papel nuclear na compreensão, discussão e concretização da escola inclusiva, perfila-se a nossa questão de partida: Quais são as opiniões de professores *do 3º ciclo e do ensino secundário*

sobre a inclusão dos alunos com NEE's nas atividades letivas e na escola? Que dificuldades identificam os professores na inclusão destes alunos?

Consideramos que a realização deste estudo, no âmbito do mestrado em Ciências de Educação-Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, é pertinente e certamente, contribuirá para a compreensão desta temática. A sua escolha deve-se também ao facto, de em anos anteriores ter lecionado turmas nas quais se integravam alunos com necessidades educativas especiais, o que me suscitou, um particular interesse em aprofundar conhecimentos na área em apreço.

Tendo como objetivos gerais conhecer as opiniões e perspectivas de um grupo de Professores do 3º ciclo e do Ensino Secundário de Lisboa, sobre a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na sala de aula e as dificuldades que os professores identificam na inclusão destes alunos.

Com a realização do presente estudo pretendemos alcançar os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar as opiniões de professores inquiridos do 3º ciclo e do Ensino Secundário de uma escola da Grande Lisboa, sobre a inclusão dos alunos com NEE's na sala de aula.
- Identificar o conhecimento dos professores sobre as questões relativas à inclusão dos alunos com NEE's.
- Correlacionar as variáveis (idade, tempo de docência, nível de ensino, número de alunos por turma, experiência com alunos com NEE's) na opinião manifestada pelos docentes da escola em estudo.
- Enunciar as principais dificuldades que os professores enfrentam na promoção da inclusão de alunos com NEE's.

Partimos da hipótese que o número de alunos, a idade dos professores, a experiência profissional na docência, o número de anos de docência, o ciclo de ensino que lecionam e os grupos disciplinares influem nas suas opiniões.

Começámos por realizar entrevistas semi-estruturadas a um grupo de cinco professores da escola em estudo com o objetivo de conhecer melhor as suas opiniões e perspectivas sobre a temática da inclusão dos alunos com NEE's, e sustentar a preparação de um questionário a aplicar a todos os docentes da Escola.

Dadas as dificuldades de construção de um questionário decidiu-se pela aplicação de um questionário já utilizado por outros investigadores – Jorge Vaz e Maria de Fátima Santos.

Este questionário foi aplicado a cem professores do 3º ciclo e do ensino secundário de uma escola de Lisboa. Recebemos vinte e oito respostas, procedeu-se ao tratamento estatístico e a uma análise de conteúdos, que analisaremos na Parte III deste trabalho.

O presente trabalho encontra-se estruturado em três partes.

A Parte I, Enquadramento Teórico, foi efectuada a Revisão da Literatura sintetizando os estudos no âmbito da perspectiva de uma educação inclusiva. Nesta parte incluímos dois pontos. No primeiro procedeu-se a uma abordagem dos conceitos de educação inclusiva, necessidades educativas especiais; aspetos históricos e generalidades e a aprendizagem cooperativa como estratégia para uma aprendizagem inclusiva. No segundo ponto, abordamos o conceito do currículo, o currículo como construção do social e regulação social e a diferenciação curricular e a interdisciplinaridade.

Na Parte II, fizemos uma contextualização do trabalho, focalizando a problemática do estudo, enunciamos as questões de partida, os objetivos e a metodologia seguida caracterizando a população inquirida. De seguida, referem-se os instrumentos utilizados na recolha dos dados, apresentando as várias etapas da recolha, e procedimentos utilizados na análise dos dados. Por último reflectimos sobre algumas das limitações do estudo.

Na Parte III, Análise e Discussão dos Resultados procedemos à análise e discussão dos resultados obtidos com base nos instrumentos utilizados, considerando as variáveis, idade dos docentes, anos de docência nível de ensino que lecionam, número de turmas, número de alunos por turma, experiência de alunos com NEE's, classificação das perturbações por domínio dos alunos com NEE's na sala de aula.

Parte IV, apresentam-se as principais conclusões obtidas, reflectindo sobre as dificuldades divulgadas pelos professores inquiridos e destacando as opiniões mais positivas dos mesmos sobre a inclusão dos alunos com NEE's na sala de aula.

Parte V, constituída pelas Referências Bibliográficas e os anexos que serviram de base ao desenvolvimento deste estudo.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Nesta parte apresenta-se a revisão bibliográfica considerada mais relevante para o presente estudo. Assim, começaremos por apresentar alguns conceitos cuja utilização é indispensável para uma educação inclusiva.

1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O conceito de educação inclusiva que tanto se ouve falar na sociedade em que vivemos, tem significados diferentes de acordo com o contexto em que é aplicado. No desenvolvimento da investigação e no contexto educacional apresentamos o nosso ponto de vista e as perspectivas de diversos autores.

1.1. CONCEITO E PERSPETIVA

O conceito de educação inclusiva é conhecido mundialmente, pela sua relevância e por ser parte integrante dos documentos referentes à política de inúmeras organizações internacionais, com o destaque para as Nações Unidas. As políticas da ONU, como as incluídas na convenção das Nações Unidas para os Direitos das Crianças (1989), as regras da ONU sobre a Igualdade de Oportunidades para indivíduos com Deficiências (1993) e o Relatório da UNESCO de 1994 sobre a educação das crianças com deficiências (Declaração de Salamanca) são unânimes em afirmar os direitos de todas as crianças a uma educação igual, sem discriminação, dentro do sistema educativo de escolaridade regular (Tilstone, Florian, & Rose, 2008).

Por outro lado, o termo educação inclusiva refere-se a uma perspetiva de educação que promove a educação de todos os alunos dentro da escola regular. Assim, e segundo as mesmas autoras podemos expressar os princípios desta perspetiva: todas as crianças têm o direito de aprender e brincar em conjunto; não devem ser desvalorizadas ou discriminadas, excluídas ou transferidas para outro local devido à sua deficiência ou dificuldade de aprendizagem; sendo que não existem quaisquer razões legítimas para as separar durante o período da sua escolaridade.

Considerando as ideias existentes sobre educação inclusiva optamos por salientar as dos seguintes autores.

“Uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas”. (Sanchez I. R., 2011, p. 41)

Segundo, Rodrigues (2011, p. 18) “A educação inclusiva tem que partir da escola, do contexto educativo escolar para chegar ao contexto educativo onde esta se insere”

Para Mel Ainscow, Booth & Dyson (2006) a educação inclusiva é um processo que visa o aumento da participação dos alunos, a partir da reestruturação dos currículos, políticas e práticas que respondam à diversidade dos alunos. Não só aos mais vulneráveis sujeitos a pressões de exclusão, mas também aos alunos com necessidades educativas especiais.

O desenvolvimento de uma educação cada vez mais inclusiva deixou de ser uma meta a atingir por alguns países, pois a globalização desencadeou nos sistemas educativos um objetivo global. A Conferência Internacional de Dakar (2000) contribuiu em muito para um avanço de uma Educação para Todos como ponto de referência educativa global mas constitui ao mesmo tempo um desafio jamais enfrentado em muitos sistemas educativos, devido à sua importância e envergadura. Na declaração de Dakar os estados presentes vêm reconhecer que todas as crianças, independentemente de qualquer factor diferenciativo, “têm o direito de beneficiar de uma educação que satisfaça as suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser”. É uma educação destinada a assegurar que as necessidades de aprendizagem de todas as crianças tenham acesso equitativo à aprendizagem apropriada de forma a desenvolver o potencial de cada pessoa e a sua personalidade para que possam melhorar as suas vidas e transformar as suas sociedades. Em suma, o processo de globalização manifesta-se no plano das relações sociais bem como no aumento da diversidade e heterogeneidade dos elementos que integram os grupos.

1.2. ESCOLA INCLUSIVA E DIVERSIDADE

As escolas atuais face ao conjunto de alunos que as caracterizam enfrentam o desafio de promover o sucesso através de um ensino de qualidade respondendo às necessidades de todos os alunos, sendo necessário introduzir medidas adicionais e o desenvolvimento de estratégias numa perspetiva de ir ao encontro daqueles que apresentam ou não dificuldades de aprendizagem.

Uma escola de todos, para todos e com todos abrange todas as crianças e jovens independentemente da condição social, do sexo, da etnia, da raça, da cor, da condição física ou intelectual, como referem vários autores, entre eles, Ainscow, 1995; Correia, 2001; Rodrigues, 2000, citado por Sanches & Teodoro (2007).

Numa perspetiva de inclusão escolar, Leitão (2010, p. 21), refere que:

“O centro da mudança situa-se na própria escola, no currículo, nas condições e contextos de aprendizagem, na forma como se estruturam as interacções e as interdependências entre alunos.”

Segundo o mesmo autor, o processo de inclusão começa a assumir contornos positivos quando entre todos os alunos existe uma aceitação, um apoio mútuo, uma partilha de aprendizagens e um reconhecimento de todos os elementos do grupo, tenham ou não necessidades educativas especiais. Neste sentido a Declaração de Salamanca (Correia L. M., 2000), refere:

“As escolas devem-se ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.”

Na nossa perspectiva, esta longa caminhada “escola inclusiva” operacionaliza-se com a intervenção e cooperação de todos os seus intervenientes: os alunos têm que apresentar interesse e motivação para aprender dentro das suas limitações de aprendizagem, sendo que estes têm que estar predispostos a envolver-se nas aprendizagens que lhe são proporcionadas, tendo o direito de ser educados em ambientes inclusivos e, por isso “todos os alunos devem ter acesso a serviços de apoio quando deles necessitem, que se traduzem em práticas educativas ajustadas às suas capacidades e necessidades” Correia (2003, p. 10).

Neste contexto, os professores têm de ser capazes de adotar estratégias e atividades de modo a que os diferentes alunos com as mais diversificadas características e percursos escolares participem, desenvolvam as suas capacidades e autonomia num percurso de sucesso, “A tarefa do professor é preparar motivações para atividades culturais, num ambiente previamente organizado, e depois se abster de interferir” (Montessori, 2007), em que os pais e encarregados de educação funcionam como agentes de interligação entre aluno e escola desempenhando uma função crucial.

Os governos são responsáveis por legislarem, de acordo com as necessidades e exigências do sistema de ensino dos seus países, promovendo a compreensão, atitudes e respeito pela diversidade humana, conforme referido na Conferência de Dakar (UNESCO 2000), citado por Rodrigues (2003, p. 107):

“O desafio chave é assegurar que a ampla visão da Educação para Todos como um conceito inclusivo esteja reflectido nas políticas nacionais dos governos e das agências de financiamento. A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, de minorias étnicas em desvantagem e populações de migrantes, de comunidades remotas e isoladas, de outros excluídos da educação, deve ser uma parte integrante das estratégias a serem alcançadas até 2015.”

Precisamente neste sentido o legislador português tem vindo a preocupar-se com esta questão. A Constituição da República Portuguesa (2005) decreta o Princípio da Igualdade (artigo 13º) no âmbito geral dos direitos fundamentais pelo que todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e devem ter igual acesso às mesmas oportunidades. A parte

especial, respeitante aos Direitos sociais (Capítulo III), vêm delimitar o âmbito na educação, referindo o artigo 73º, o livre e democrático acesso à educação e o seu carácter vincadamente inclusivo.

É sob a capa da Constituição, que o Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro (Ministério da Educação, 2008) vem sublinhar a necessidade de, com vista à equidade educativa, se garantir o sucesso educativo de todas as crianças e jovens através de uma política global integrada que permite responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos.

2. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

O conceito de necessidades educativas especiais tem evoluído ao longo dos tempos. No campo educativo referimo-nos a alunos que por dificuldades de aprendizagem, sobredotação ou condição social e económica, necessitam de apoio para uma melhor participação e interação na vida escolar. No desenvolvimento da investigação e no contexto educacional apresentamos aspectos históricos, os pontos de vista do investigador e de alguns autores.

2.1. ASPECTOS HISTÓRICOS E GENERALIDADES

A expressão Necessidades Educativas Especiais surgiu pela primeira vez ligado à integração com o Warnock Report (Londres, 1978), entendidas como dificuldades de aprendizagem que alguns alunos evidenciam quando comparados com crianças ou jovens do mesmo grupo etário (Silva, 2011).

Em 1994 a Declaração de Salamanca, vai mais longe, considerando necessidades Educativas Especiais, as deficiências, as dificuldades de aprendizagem e a sobredotação, crianças que pertençam a populações nómadas, as minorias étnicas ou culturais, a grupos desfavorecidos ou marginais e a crianças que trabalham, que podem a qualquer momento da sua vida ter dificuldades que se englobam naquele conceito (Silva, 2011).

No entanto, Correia (1999, p. 36) refere que:

“Há necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada.”

Enquanto Madureira e Leite (2003, p. 31), refere que as necessidades educativas especiais são definidas como: “situações onde são evidentes dificuldades na aprendizagem, ou seja, em aceder ao curriculum oferecido pela escola, exigindo um atendimento especializado, de acordo com as características específicas do aluno.”

Em Portugal, o tratamento deste conceito surgiu com o Decreto-Lei (doravante DL) 319/91 de 23 de agosto de 1991 e foi sofrendo mutações a nível legislativo ao longo do tempo nomeadamente através dos DL 6/2001 e DL 7/2001 de 18 de janeiro de 2001. Ora é em 2008, por intermédio do preâmbulo do DL 3/08 de 7 de janeiro de 2008, e após enfatizar a necessidade de uma educação equitativa, que se fixa a actual letra da lei que define as necessidades educativas especiais (tendo por referência a Classificação Internacional de Funcionalidades Incapacidade e Saúde - CIF-CJ- da Organização Mundial de Saúde), (Ministério da Educação, 2008) como as limitações significativas que influenciam a aprendizagem, a autonomia e o relacionamento interpessoal e a participação para as quais é necessário a sua remediação através de serviços especializados.

2.2. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: POSSÍVEIS CLASSIFICAÇÕES

No meio desta variedade terminológica, Simeonsson (1994) citado por Silva (2011) distingue dois tipos de necessidades educativas especiais: as necessidades educativas de alta frequência e baixa intensidade e necessidades educativas de baixa frequência e alta intensidade. O primeiro tipo engloba as consideradas mais frequentes mas menos graves, incluem os alunos mais problemáticos a nível de socialização, comportamental e de aprendizagem, atrevemo-nos nós a considerar que devido às suas características são as mais frequentes nas nossas escolas, exigindo aos docentes tarefas demasiado penosas dependendo do grau de problemática de cada aluno. No segundo tipo, incluem-se as deficiências físicas ou cognitivas, sendo a sua etiologia biológica, inata ou congénita ou possam ainda decorrer de factores ambientais. Para os alunos compreendidos neste tipo de necessidades educativas especiais recorre-se a medidas específicas de acordo com o DL3/08 de 7 de janeiro. Independentemente do tipo de necessidade verificada e numa perspectiva de escola inclusiva será crucial contextualizar os aspetos, social, educativo e pedagógicos em que se desenvolve o processo ensino/aprendizagem.

Assim sendo, a escola terá de implementar estratégias que sejam facilitadoras e fundamentais para inclusão destes alunos tais como: o aprender a participar com ou outros nas atividades em contexto de sala de aula e na escola, a conhecer melhor o meio envolvente, a conviver com pessoas diferentes, comportamentos que se vão repercutir no desenvolvimento das suas aprendizagens.

Outra classificação é acrescentada por Correia (1999) que considera a existência de Necessidades Educativas Especiais permanentes e temporárias. O autor dá enfoque à adaptação do currículo: enquanto no primeiro tipo a adaptação do currículo é abrangente e sujeito a uma avaliação constante, dinâmica e sequencial de acordo com a prossecução das aprendizagens do aluno, no que respeita ao segundo tipo a adaptação do currículo escolar é

parcial e processa-se segundo as características do aluno, numa determinada altura do seu percurso escolar.

Nas Necessidades Educativas Especiais permanentes inserem-se as crianças e jovens que apresentam problemas sensoriais, intelectuais, físicos, emocionais, entre outros, ligados à saúde do aluno, os quais foram originados por dificuldades funcionais, orgânicas, défices socioculturais e económicos graves. Nas Necessidades Educativas Especiais Temporárias, normalmente podem manifestar-se através de ligeiras perturbações a nível linguístico, de escrita ou cálculo, comprometimento a nível motor, perceptivo ou socio emocionais.

Por fim, constatamos que o anteriormente referido às necessidades educativas especiais se pode relacionar com o que foi estabelecido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento económico OCDE, referido na Carta Educativa da Câmara Municipal de Espinho (2007) que desenvolvendo o conceito em três categorias: Categoria A-deficiência, que abrange as deficiências que dizem respeito aos alunos, cujas necessidades educativas especiais provêm de uma causa orgânica ou biológica. A categoria B-dificuldades, que abrange os alunos cujas necessidades educativas especiais aparentemente não residem numa causa orgânica, nem de factores de desvantagem social. E por último a categoria C-desvantagens, que abrange os alunos cujas necessidades educativas especiais provêm de factores socioeconómicos, culturais ou linguísticos.

Neste sentido, quando nos referimos a necessidades educativas especiais não nos referimos a deficiências físicas, motoras, sensoriais ou intelectuais, mas também às dificuldades de aprendizagem que, em qualquer momento do seu percurso escolar, e/ou a problemas linguísticos, culturais ou económicos dão origem a necessidades de apoio e trabalho específico por parte das escolas ditas inclusivas. Assim, cabe à escola a tarefa de ajustamento a todos os alunos, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras.

2.3. AS ESTRATÉGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA; DESTACANDO-SE O TRABALHO COOPERATIVO

A escola tem como função desenvolver um processo dinâmico de construção do conhecimento, contribuindo para a formação de uma sociedade que caminhe rumo a uma educação cada vez mais inclusiva em que o ato educacional implique a formação de cidadãos mais autónomos, competentes e críticos. É necessário atuar e intervir no processo de aprendizagem do aluno a nível de decisões pedagógicas que envolve todo o processo educativo desde a elaboração do currículo, até às práticas educativas na sala de aula.

Neste sentido, o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem deverá ser articulado em conjunto abrangendo todos os alunos, nomeadamente as crianças e jovens com necessidades educativas especiais. Segundo Vygotsky (1991), na construção do conhecimento é crucial a existência de uma ação de partilha entre os sujeitos, ou seja, a interação social é condição indispensável para a aprendizagem. Por outro lado, a heterogeneidade do grupo enriquece o diálogo, a cooperação e a informação, repercutindo-se nas capacidades individuais, opinião também partilhada por Freire (2001) que refere o diálogo como parte central da ação pedagógica, acreditando que o diálogo contrapõe ideias que conduzem a outras ideias permitindo a comunicação da experiência individual e colectiva, características que contribuem para uma educação mais inclusiva na sociedade heterogénea em que vivemos, composta por alunos com diferentes características pessoais, sócio-culturais e deficiências, com ritmos e estilos de aprendizagens diferentes.

Neste contexto, e na perspectiva de uma escola de todos e para todos em que o processo educativo assenta na diferenciação pedagógica inclusiva, destaca-se a tarefa de encontrar estratégias oportunas e adequadas à realidade dos alunos. Os professores como protagonistas no desenvolvimento do processo educativo terão, portanto, de procurar as estratégias e metodologias diferenciadas mais adequadas à interação entre todos os elementos do grupo turma.

Segundo Sanches (2005, p. 133):

“A diferenciação que inclui será a que parte da diversidade, programando e atuando em funções de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferente. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em funções das atividades para as aprendizagens a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar. É abrir a escola a uma socialização do saber entre professores e alunos.”

Neste âmbito tem tido papel activo a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais. Esta organização independente, estabelecida pelos países membros da União Europeia, atua como uma plataforma de colaboração em relação ao desenvolvimento de estratégias para os alunos com necessidades educativas especiais.

A entidade tem como objetivo a recolha, processamento e transferência de informações específicas entre países e a oportunidade de promover diferentes tipos de conhecimento e troca de experiências incluindo nas políticas da UE a promoção da plena participação no ensino e formação dos alunos com necessidades educativas especiais. Para a prossecução dos citados objectivos, indica algumas estratégias, nomeadamente o trabalho cooperativo. Estratégia que conduzirá a uma educação cada vez mais inclusiva. (Agência

Europeia para o Desenvolvimento da Educação de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais, 2009)

2.4. A APRENDIZAGEM COOPERATIVA

A organização das atividades numa sala de aula com multiculturalidade e alunos com diversas características a nível das aprendizagens, exige o uso de estratégias e trabalho participativo que apelem à interação de todos os elementos do grupo-turma.

Segundo Rodrigues (2011), a organização das atividades que se desenvolvem numa sala de aula determina o grau de inclusão. Uma turma constituída a partir de elementos heterogéneos reflete a diversidade da sociedade sendo essencial atividades cooperativas para as quais se formam pequenas equipas de trabalho, para que os alunos melhor interajam desenvolvendo assim a motivação e o entusiasmo nas aprendizagens, na expectativa de que cada aluno aprenda o que lhe é ensinado mas que contribua também para uma melhor aprendizagem dos colegas de equipa.

Assim, numa organização cooperativa de atividades, os alunos contam uns com os outros, colaboram e ajudam-se mutuamente no desenvolvimento das atividades, contrariando uma organização individualista de atividades, nas quais cada um se preocuparia só com as suas tarefas, não se interessando pelas dos outros.

Vygotsky (1962,1978,1985), citado por Sanches (2005), considera que o trabalho da interação entre pares, em que alguns alunos são mais competentes, promove tanto novas aprendizagens como o desenvolvimento de todos.

Cesar (1998,2000) citado por Sanches (2005), nos seus estudos, refere que o progresso da aprendizagem verifica-se no par mais competente e no par menos competente, complementando em 2003, que as conquistas da aprendizagem se reflectiam não só no domínio cognitivo mas também na socialização, na modificação de atitudes académicas e no domínio dos afectos.

Segundo Leitão (2010), a aprendizagem dos alunos está fortemente ligada às suas experiências e ações, à reflexão e à colaboração, à abertura ao outro e às suas diferenças, sejam elas culturais ou outras, acentuando igualmente que a educação e o desenvolvimento têm mais a ver com a construção ativa e interativa de sentidos e significados por parte do aluno, do que com a mera transmissão e recepção passiva de uma realidade que lhe é dada e apresentada como algo ao qual se tem de acomodar.

De acordo com os estudos de meta-análise desenvolvidos por Johnson & Johnson (1989), citado por Leitão (2010) estes concluíram pela eficácia da aprendizagem cooperativa em áreas tão diversas como o desenvolvimento académico, as competências psicoafectivas,

a socialização e a coesão do grupo, pelo que a aplicação desta estratégia, promove o desempenho académico e a integração social dos alunos com deficiência.

3. CURRÍCULO

Apresentamos uma abordagem do conceito do currículo na perspetivas de alguns autores, a classificação em currículo prescrito e narrativo e como o relacionam no controlo social e regulação social no mundo de mudança em que vivemos.

3.1. CURRÍCULO: CONCEITO E PERSPECTIVAS

Nos anos 90 os conceitos que têm marcado o campo curricular relacionam-se com as ideologias subjacentes ao fenómeno educativo como espaço social, as suas complexidades e prioridades sobre o controlo do poder e da ordem social. Assim, os estudos em torno do currículo relacionam-se com as transformações culturais, políticas, sociais e económicas que têm vindo a afectar as sociedades atuais, obrigando a um reequacionamento da função social destinada à educação e das relações estabelecidas, direta ou diretamente, entre a escola e os seus intervenientes envolvidos no processo ensino aprendizagem – professores, alunos, comunidades (Paraskeva, 2008).

O currículo é entendido de diversas formas e nas várias perspetivas epistémicas, há uma diversidade de sentidos sobre o seu significado. Neste contexto, apresentam-se as perspetivas do currículo de alguns autores.

O conceito de currículo, desde a sua origem, tem sido referido à situação escolar, transmitindo conotação central com a ideia de comunalidade e não de diferença, geralmente entende-se por currículo um conjunto de aprendizagens comuns e unificadoras a todos os destinatários da escola, a quem compete fazer adquirir esse conjunto de aprendizagens (Roldão, 2003). Enquanto fenómeno social interage em cada momento histórico em campos diversos como: as necessidades e interesses sociais, políticos, as descobertas científicas, os conceitos e preconceitos culturais das práticas curriculares da escola, bem como as representações sociais que a condicionam, a natureza dos processos cognitivos de quem aprende, especificamente em contexto escolar (Roldão, 2003).

Para Young (2000) o currículo escolar é um conjunto de portas de entrada para o mundo adulto ainda que existam hipóteses ténues entre as definições escolares e não escolares do saber. O autor considera-o predominantemente um mundo ordenado por matérias, mesmo quando assume a forma de estudos integrados. Se os conhecimentos adquiridos se processam de forma positiva, prepararão cidadãos que saibam conduzir com responsabilidade, a vida pessoal, profissional e emocional e que saibam transformar

saberes em ação para enfrentar as exigências sociais que se apresentam no mundo moderno.

O currículo como prática transmite aos professores uma ideia falsa da sua autonomia e da independência dos contextos mais amplos do seu trabalho. Por outro lado, as concepções académicas referente a um projeto político pedagógico vão para além da concepção do currículo como prática, sendo que o currículo não se limita a um produto de práticas dos professores e dos alunos, é também um produto das concepções acerca do que a educação deve ser da parte dos pais, dos empregadores e de outras entidades.

Nas suas pesquisas no contexto do estudo do currículo Ivor Goodson, (1995, p. 117) refere:

“O currículo é compreendido como o curso aparente ou oficial de estudos, caracteristicamente constituído na nossa época por uma série de documentos que abrangem variados assuntos e diversos níveis, junto com a formulação - de metas e objetivos, conjuntos e roteiros - que por assim dizer, constitui as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado.”

O currículo foi basicamente inventado para gerir e controlar a certificação dos professores e a sua liberdade nas salas de aula e que ao longo dos anos, a ligação entre prescrição e poder tornaram o currículo num mecanismo das relações de poder existentes na sociedade (Goodson, 2007).

Para Moreira (2001) o currículo escolar é entendido como todas as experiências organizadas pela escola que se desdobram em torno do conhecimento escolar, em que estão incluídos os planos com base nos quais a escola se organiza, a materialização desses planos nas experiências e relações vividas por professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem de conhecimentos. Compreende ainda todas as experiências organizadas pela escola, tais como: tratamento que é dispensado aos alunos; o tipo de exigências que são feitas em relação aos seus comportamentos; as suas aprendizagens; a avaliação; o que é a cultura; o que é o conhecimento válido e tipo de identidades são legitimadas, incluídas e valorizadas.

Segundo Gimeno Sacristán (2011), o currículo traduz uma expressão de jogos de interesses e de forças que gravitam sobre o sistema educativo num determinado momento e através do qual se realizam os fins da educação. Nesta conformidade, o currículo é um texto que denuncia um projecto de reprodução social e de produção da sociedade e da cultura desejáveis, convertendo-se num campo de batalha que reflete conflitos muito diversos.

De acordo com as concepções sobre o currículo dos autores referidos podemos concluir que o currículo é visto, por estes autores, como um conjunto de aprendizagens constituído por normas, regulamentos e princípios que orientam as metas e os objetivos do que deve ser adquirido pelos destinatários da escola no

desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. Processo que é influenciado em cada momento histórico pelos interesses sociais, políticos, culturais, e científicos.

3.2. O CURRÍCULO: CONSTRUÇÃO DO SOCIAL/ REGULAÇÃO SOCIAL

Segundo Goodson (1997), nos anos sessenta e setenta era na sala de aula que decorria a negociação e a concretização do currículo como construção do social, o currículo era o que se passava na sala de aula, por esta ser considerado o centro de ação e um local privilegiado. Nesta perspectiva a definição de currículo escrito encontrava-se sujeita a redefinições ao nível da sala de aula, sendo muitas vezes considerada irrelevante. Ponto de vista insustentável nos dias de hoje. O currículo escrito proporciona um testemunho, uma fonte documental e um dos roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da educação.

O autor salienta que o currículo escrito, nomeadamente o plano de estudos, as orientações programáticas os manuais das disciplinas, tem um significado simbólico e prático. Simbólico porque as intenções educativas são publicamente comunicadas e legitimadas. Práticos porque estas convenções escritas traduzem-se em distribuição de recursos e em benefício do ponto de vista da carreira. Assim, o currículo escrito fixa frequentemente parâmetros importantes para a prática na sala de aula, facilitando a compreensão do modo como as influências e interesses ativos intervêm no nível pré-ativo. Na medida em que a compreensão promove o conhecimento relativamente aos valores e objetivos representados na educação e ao modo como a definição pré-ativa, não obstante as variações individuais e locais, pode fixar parâmetros para a realização e negociação interactivas na sala de aula e na escola.

A prescrição do currículo alia-se facilmente ao poder tornando-se um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade e o currículo é basicamente considerado um conceito que permite dirigir e controlar a qualificação dos professores e a sua liberdade nas salas de aula Goodson (2007).

Nos estudos sobre educação Margaret Mead e Gregory Bateson, citado por Goodson (2007), afirmam que a estrutura social e a forma como a aprendizagem está estruturada - o modo como passa de geração em geração - determinam muito para além do conteúdo real da aprendizagem, como individualmente se vai aprender a pensar, e como o conjunto das aprendizagens e conhecimento é compartilhado e utilizado.

Na sua análise Gregory Bateson divide as aprendizagens em três tipos: o primeiro nível respeita aos conteúdos do currículo formal e o segundo nível de ao processo elementar do aprender a aprender. Por seu lado, Bauman (2001) afirma que o nível secundário não depende do talento dos alunos, mas das características do mundo no qual estes deverão viver. O terceiro nível de aprendizagem é abordado pelo autor como uma

aprendizagem sem hábitos de aprendizagens rotineiras não obedecendo às prescrições predeterminadas de currículo. Segundo o autor, num mundo em mudança, os responsáveis pelo currículo precisam de mudar de um currículo prescrito para um currículo como identidade narrativa, ou seja, de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de encaminhamento da vida.

Para Goodson (2007), o currículo como prescrição sustenta misticas de que a especialização e o controle são inerentes ao governo, às burocracias educacionais e à comunidade universidade, a prescrição e o estabelecimento do poder estabelecem facilmente alianças.

(Goodson I. F., 2007, p. 243) refere que:

“O currículo foi basicamente inventado como um conceito para dirigir e controlar o credenciamento dos professores e a sua potencialidade na sala de aula. Ao longo dos anos, a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente fomentada, de forma que o currículo se tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade.”

A condição social e económica dos pais influencia a inclusão dos filhos no currículo. Assim, filhos de pais poderosos e ricos beneficiam da inclusão pelo currículo, enquanto os mais desfavorecidos são excluídos pelo currículo.

Para melhor entendimento da influência da inclusão e/ou exclusão do currículo prescrito, Goodson (2007, p. 243) refere o exemplo de uma declaração efectuada em julho de 2005 por Ruth Keller¹:

“A separação entre ricos e pobres nos resultados no teste nacional de currículo e nas admissões nas universidades cresceu. Precisamos encarar seriamente a possibilidade de que – apesar de todos os esforços – em 2004 a posição dos pais ainda afecta esses resultados, tanto quanto em 1998.”

Estes dados que contribuíram para demonstrar a separação dos alunos no contexto educativo por motivos de natureza social, económica e cultural. O currículo prescrito e o interesse dos grupos dominantes estão fortemente interligados pela história que estrutura essencialmente o currículo e subverte as tentativas inovadoras ou reformadoras. As prescrições fornecem regras bem definidas e claras para a escolarização, mas estas não acompanham as mudanças da sociedade ao nível da nova era da organização de flexibilização do trabalho em que os trabalhadores efectuem tarefas em constante mudança. Geralmente, os conhecimentos exigidos para desempenhar funções flexíveis não exigem uma aprendizagem longa e sistemática, os cursos prescritos tornam-se inadequados à nova forma de trabalho flexível Bauman (2001). Segundo a análise do autor,

¹ Então, Secretária de Estado da Educação de Inglaterra

o currículo prescrito como planeamento possível de aprendizagem torna-se inadequado para a prática do trabalho flexível sendo necessário uma nova forma de organização da aprendizagem. Abordaremos uma outra noção sobre o currículo – as narrativas de aprendizagem, uma nova forma de aprender estudada em inúmeros projetos de pesquisa.

A aprendizagem narrativa desenvolve-se na elaboração e manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade, tendo como motivos centrais o caminho, a causa e o sonho, motivos essenciais para o desenvolvimento de uma missão de vida, ou seja a forma de aprendizagem ao longo da vida, oposta às formas tradicionais de aprendizagem formal ou informal Goodson (2007).

Na perspectiva de Goodson, parte da literatura sobre aprendizagem falha na abordagem da questão crucial do interesse da aprendizagem do aluno. Por isso a aprendizagem é vista como uma tarefa formal que não se relaciona com as necessidades e interesses dos alunos, sendo que o planeamento curricular se baseia nas definições prescritivas sobre o que se deve aprender, sem que haja uma compreensão da situação da vida do aluno. Tudo isto resulta em fracassos nos planeamentos curriculares, porque os alunos não se sentem atraídos ou motivados. Desta forma a aprendizagem em contexto de vida dos alunos ligada à sua história de vida, oferece oportunidades formais de aprendizagem e situações em que a aprendizagem informal se desenvolve.

Em termos de situações de transição, aprendizagem pode ser vista como uma resposta a transições eventuais, tais como doenças, desemprego, problemas domésticos, certificações e aposentações.

O currículo narrativo representa a passagem de uma aprendizagem primária e de um currículo prescrito para uma aprendizagem terciária, mudança que se acentuará à medida que se caminha para uma organização económica flexível. A inflexibilidade de um currículo prescrito, baseado em conteúdos, não se adaptará às transformações de um mundo global.

“Preparar para a vida – essa tarefa perene e invariável de toda a educação – deve, em primeiro lugar e sempre, significar o cultivo de habilidades para se viver diariamente e em paz com as incertezas e ambivalências, com os diferentes pontos de vista e a ausência de autoridade infalível e digna de confiança.”
(Bauman, 2001, p. 138)

Goodson (1995) apresenta uma visão crítica do currículo no sentido de este produzir um controlo social crítico ou dialético. Nesta perspectiva a seleção, organização e a distribuição do conhecimento escolar atendem a esse controlo social, e portanto à reprodução de um *status quo*.

Enquanto na perspectiva de Popkewitz a escolarização e o currículo constituem processos de regulação social, que pretendem marcar a sua diferença em relação ao controle social assumido por Ivor Goodson. A regulação social enfatiza “os elementos ativos

de poder presentes nas capacidades individuais socialmente produzidas e disciplinadas” (Popkewitz, 1997, p. 13). Goodson e Popkewitz destacam o interesse existente entre conhecimento e poder, mas a partir de diferentes perspetivas teóricas. Popkewitz focaliza a sua investigação nos padrões historicamente formados do conhecimento – pela escolarização, pela formação dos professores, pelas ciências pedagógicas – os quais se encontram relacionados ao poder e às instituições. Segundo o autor trata-se de “procedimentos múltiplos e regionalmente organizados, regras e obrigações que organizam e disciplinam a forma como o mundo deve ser visto, sentido e como se deve agir e falar sobre ele” (Popkewitz T. S., 1997, p. 22).

Em contexto de escolarização o currículo regula a seleção de conteúdos como salienta (Popkewitz, 2008, p. 192):

“A escolarização impõe certas definições sobre o que deve ser conhecido. Certas informações são seleccionadas dentre uma vasta gama de possibilidades. Essa seleção molda e modela a forma como os eventos sociais e pessoais são organizados para a reflexão e a prática. Os processos de seleção atuam como “lentes” para definir problemas, através das classificações que são sancionadas.”

Segundo este autor o currículo também cria regulação porque “a seleção de conhecimentos não implica apenas informação, mas regras e padrões que guiam os indivíduos ao produzir seu conhecimento sobre o mundo” (Popkewitz, 2008, p. 192).

Assim, a prática escolar e o processo de escolarização é orientado por estratégias e tecnologias que orientam a forma como os estudantes pensam sobre o mundo em geral e sobre o seu eu no mundo, ou seja, um conjunto de métodos e estratégias que guiam e legitimam o que é razoável ou não razoável como pensamento ação e auto-reflexão.

Nesta perspetiva, o currículo é “um conhecimento particular, historicamente formado, sobre o mundo como as crianças tornam o mundo inteligível”. Para além disso, os esforços para organizar o conhecimento escolar como currículo constituem formas de regulação social, produzidos através de estilos privilegiados de raciocínio ” (Popkewitz, 2008, p. 174). O exemplo do conhecimento das ciências pedagógicas:

“Formam os objetos que o professor categoriza, interpreta e sobre os quais age. A organização do ensino através do planeamento, seguindo uma hierarquia de objetivos e a administração de testes de rendimento para avaliar o sucesso/fracasso escolar são outros exemplos de tecnologias sociais.” (Popkewitz, 2008, p. 193).

Assim, as consequências das tecnologias sociais são sempre reguladoras, pois produzem comportamentos ou regras e padrões que agem a partir de um processo de autodisciplina.

Neste contexto, o currículo cria regulações através de tecnologias sociais e por isso chama a atenção para o facto de:

“Grande parte da vida moderna é preparada por sistemas de conhecimento especializados que disciplinam a maneira como as pessoas participam e agem. De modo geral, o conhecimento especializado modela o “nosso” pensamento e a “nossa” ação sobre as calorias da nossa dieta, contribuindo para a nossa saúde pessoal; sobre a poluição no nosso ambiente, que afecta a nossa vida; sobre o nosso corpo e a nossa mente, como possuidores de estágios de desenvolvimento, personalidade e processos de auto-realização, e sobre nossas crianças, como dotadas de inteligência, com um crescimento e uma infância normais. Esses pensamentos assumidos como naturais não são naturais; são construídos a partir de sistemas de conhecimento especializados. O poder desse conhecimento especializado está no facto de não ser apenas conhecimento. As ideias funcionam para modelar a maneira como participamos como indivíduos ativos e responsáveis.” (Popkewitz, 2001, p. 13).

Neste processo existe uma fusão de conhecimento público e pessoal, disciplinando as escolhas e as possibilidades e originando o que Popkewitz denomina de efeitos de poder ou poder produtivo, não no sentido de serem positivos ou negativos, mas no sentido de produzirem efeitos de ação e regulação. Refere que a análise histórica da escolarização focaliza a forma como as ideias interferem na organização do conhecimento escolar, por exemplo determinados conteúdos e formas de os ensinar produzem identidades que se relacionam e formas de entender o mundo e as coisas. Por exemplo, o processo de escolarização produz as entidades de pertença social, ou seja, um estudante que pertença e determinado género, raça, classe social, etc., e as influências que estes conhecimentos produzem na formação das identidades, tal como as diferentes áreas de formação de professores. Estas influências estão de tal forma presentes que nos permitem identificarem, por exemplo, professores de Biologia, Matemática, História ou Pedagogia. A história do currículo pode estudar, portanto, como estas regras e padrões de conhecimento se formam historicamente.

3.3. A DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR E A INTERDISCIPLINARIDADE

É imperioso melhorar a qualidade de educação face a públicos cada vez mais diversificados, consequência de uma massificação escolar que dificultou a adequação de forma satisfatória as respostas da escola, enquanto instituição curricular e dos professores enquanto profissionais do currículo às funções socialmente esperadas da escola. Evidência que se destaca na política internacional da última década do século XX, declarando a necessidade de melhorar a educação face à diversidade do público escolar, destacando a procura da equidade social, a multiculturalidade das sociedades e a necessidade de preservar a coesão social e do reforço de cidadania.

Por outro lado, já a partir da década de 70, surge a preocupação de melhorar o desempenho das escolas, face à expansão da educação escolar que fez subir o insucesso da (e na) escola a níveis política e socialmente indesejáveis. Os movimentos registados nas áreas das políticas educativas quer na investigação educacional das décadas de 60 e 70,

foram marcadas por uma preocupação de carácter técnico tendo em vista a melhoria da aprendizagem de todos, onde existe a dificuldade de ensinar todos eficazmente, quando a escola se abrange alunos cada vez mais diferenciados social e culturalmente, originando a procura de medidas e procedimentos didácticos, organizacionais e/ou contextuais que visassem melhorar o ensino e a aprendizagem curricular Roldão (2003).

Segundo Roldão (2003), a década de 90 do século XX foi caracterizada pelas tendências da *territorialização* das funções educativas, com a conseqüente deslocação de níveis de decisão educativa do central para o local, medidas que procuram resolver problemas do sistema de ensino, gerados pela heterogeneidade individual, social e cultural dos alunos. O conceito de *territorialização* abrange princípios no domínio da planificação, formulação e administração das políticas educativas, que vão no sentido de valorizar os poderes periféricos e a contextualização do poder político (1996) citado por Roldão (2003). Estes movimentos referem-se às políticas de reforço de autonomia das escolas, desenvolvidas de várias formas nos sistemas educativos europeus face à contextualização da necessidade educativa em cada comunidade, essencialmente para fazer face à diversidade nas escolas.

O currículo torna-se uma questão social quando existem alterações na relação escola-sociedade trazendo conseqüentemente dificuldades de ajustamento à nova situação que colocam questões às práticas curriculares correntes na escola, que antes eram aceites e não contestadas por Roldão. Abordagem já realizada por Ivor Goodson (1988) quando se refere ao impacto das conseqüências das alterações da população escolar no pós-guerra, em que se alteraram as circunstâncias da relação escola-sociedade que trazem novas problemáticas curriculares de ajustamento à nova realidade social.

Nas últimas décadas do século XX, em particular na década de 90, ocorreram as questões curriculares no sistema educativo português quando a massificação se torna uma realidade entre nós, facto que obriga a questionar o currículo e as práticas curriculares e de gestão curricular que o país desenvolve. Saliente-se que este tipo de fenómeno foi analisado por Ivor Goodson em 1988, referindo que a problemática curricular é vista como resultado da massificação, quer no debate público, no apuramento do saber teórico, que no reconhecimento do campo curricular no plano científico e no universo académico.

A teorização do currículo enquanto fenómeno social construído e complexo interage com os currículos nos vários momentos históricos em diversos campos tais como:

- Necessidades e interesses sociais, factores económicos e políticos;
- a evolução do conhecimento científico;
- os preconceitos culturais que envolvem as práticas curriculares da escola, bem como as expectativas e as representações sociais que a condicionam;

- os condicionalismos no ato da aprendizagem em contexto de ensino;
- os métodos de gestão curricular envolvidos a diferentes níveis de decisão e operacionalização.

Segundo Roldão (2003), o estudo centrado no currículo é necessariamente interdisciplinar, na medida em que é no currículo que se desenvolve todo o processo educativo em contexto escolar, e em que se actualizam em cada transação curricular todas as vertentes que a influenciam – a social, a individual, a cognitiva, a pedagógica, a organizacional e a contextual. O autor reforça que uma perspectiva histórica e uma abordagem interdisciplinar são indispensáveis à investigação curricular, no entanto, essa abordagem tem sido de certa forma negligenciada nos estudos desenvolvidos sobre o currículo.

Na abordagem ao ensino constituído por disciplinas

“A emergência da noção de competência decorre essencialmente da insatisfação com a excessiva fragmentação a que o trabalho multidisciplinar tem conduzido, afastando o foco da organização do trabalho escolar da formação pessoal. Disso resulta um aparente consenso sobre a necessidade de um retorno à ideia de uma reunificação do conhecimento de migalhas propiciado pelas disciplinas, o que procura em duas frentes: deslocando o centro das atenções das disciplinas para as competências pessoais e procurando uma integração entre as disciplinas que atende pelo nome genérico de “interdisciplinaridade.” (Perrenoud, 2002, p. 149)

De acordo com Perrenoud existe a necessidade de trabalhar os conteúdos previstos nos currículos de forma integrada, pois a fragmentação que premeia o trabalho multidisciplinar afasta o objetivo da formação pessoal, que visa formar os alunos dotando-os de competências profissionais e sociais tornando-os conscientes do papel social que desempenharão quando estiverem a atuar tanto na vida quotidiana quanto na profissional.

PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

No desenvolvimento do trabalho referimos que o processo de inclusão desenvolve-se com a intervenção e cooperação de todos os seus intervenientes no processo de ensino e aprendizagem. Cada um dos professores adota estratégias e atividades em função da sua experiência, da sua escolha de valores, da interdisciplinaridade curricular, da contextualização da necessidade educativa em cada comunidade, essencialmente para fazer face à diversidade nas escolas de modo que os diferentes alunos com as mais diversificadas características e percursos escolares participem, desenvolvam as suas capacidades e autonomia.

Dado que a multiculturalidade numa sala de aula e as diversas características dos alunos a nível das aprendizagens, exige um trabalho participativo que apele à interação de todos os elementos do grupo-turma em que os professores desempenham um papel fundamental perante a integração dos alunos com NEE's. Segundo Rodrigues (2011), a organização das atividades que se desenvolvem numa sala de aula determina o grau de inclusão.

Com o presente trabalho pretende-se estudar as opiniões de professores do 3º ciclo e do ensino secundário perante a integração de alunos com NEE's na sala de aula e na escola.

4. PROBLEMÁTICA E QUESTÃO DE PARTIDA

De seguida abordaremos a problemática que nos incentivou a desenvolver este trabalho, as questões de partida, os objetivos e as hipóteses consideradas pertinentes.

4.1. PROBLEMÁTICA

Num processo de investigação a problemática em estudo representa o que se procura estudar, ou seja, o caminho para um melhor conhecimento, embora nos traga contradições, desvios e hesitações Quivy, (2005). A diversidade de alunos existentes nas escolas implica a adequação de novas estratégias no desenvolvimento do ato educativo respeitando a heterogeneidade do grupo sujeita a ritmos e estilos de aprendizagem diferentes, porém é de referir que a “heterogeneidade, não é um problema, mas um desafio para escola, para os professores e para os alunos, melhor dizendo, para todos os intervenientes do processo educativo” Sanches (2011, p. 149).

Pretende-se com este estudo conhecer as opiniões de professores sobre a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais na sala de aula e na escola do ensino regular, a fim de ajustar melhor as estratégias de inclusão

4.2. QUESTÃO DE PARTIDA

A integração dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular introduziu nas escolas mudanças a nível dos recursos humanos (professores, técnicos, auxiliares educativos, alunos) o que originou alterações no seu funcionamento. Por um lado, os professores deparam na sala de aula com alunos que apresentam determinadas características com as quais ainda não tinham trabalhado; por outro, os alunos confrontam-se com a diversidade dos seus colegas. É neste contexto que pretendemos formular a questão de partida que representa “o fio condutor da investigação e, com ela como ponto de partida, se pode dar maior coerência a todo o trabalho” (Sanchez I. R., 2011, p. 147), a qual terá que obedecer aos princípios de clareza, exequibilidade e pertinência (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Assim, o nosso trabalho tem como questões de partida: **Quais são as opiniões e perspectivas de um grupo de professores do 3º ciclo e do ensino secundário de uma escola de Lisboa, sobre a inclusão dos alunos com NEE's nas atividades letivas e na escola?**

Que dificuldades identificam os professores na inclusão de estes alunos?

4.3. OBJETIVOS E HIPÓTESES DE ESTUDO

Objetivos Gerais:

Na escola de hoje a aceitação e a valorização da diversidade dos alunos por parte de todos os intervenientes no processo educativo representa um passo para a criação de uma escola de qualidade, mais enriquecedora para todos.

No entanto, a concepção de alguns dos intervenientes mais diretos, nomeadamente professores, a respeito do desenvolvimento afetivo e cognitivo dos alunos com necessidades educativas especiais pode originar, em resultado de falta de informação e conhecimento, a resistência à mudança e ao desenvolvimento da participação destes alunos no processo de aprendizagem. Sabemos que as alterações provocam desafios, incertezas e inseguranças, mas elas são necessárias à evolução do ser humano, como afirma Dorneles (2004, p. 119), “as mudanças impõem sempre novos desafios, insegurança e incertezas. A diversidade como elemento essencial na história humana tem-se mostrado necessária, produtiva e enriquecedora na nossa prática quotidiana”

É neste sentido, como anteriormente referimos, que pretendemos conhecer:

- As opiniões e perspectivas de um grupo de Professores do 3º ciclo e do Ensino Secundário, sobre a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE's) na sala de aula de uma escola de Lisboa.

- As dificuldades que esses professores identificam na inclusão destes alunos.

Objetivos Específicos:

Partindo da problemática do estudo que nos propusemos concretizar e seguindo os objetivos gerais do mesmo, foram definidos, como anteriormente referimos, os objetivos específicos seguintes:

- Caracterizar as opiniões atuais de professores inquiridos do 3º ciclo e do Ensino Secundário da escola em estudo (escola da Grande Lisboa), sobre a inclusão dos alunos com NEE's na sala de aula
- Entender as questões dos professores relativas à inclusão dos alunos com NEE's.
- Correlacionar as variáveis (idade, tempo de docência, nível de ensino, número de alunos por turma, experiência com alunos com NEE's) na opinião manifestada pelos docentes da escola em estudo.
- Identificar as principais dificuldades que esses professores enfrentam na promoção da inclusão de alunos com NEE's.

Definidos os objetivos que nos propomos prosseguir, passamos à formulação das hipóteses de trabalho elaboradas com base na revisão da literatura especializada, nos objetivos enunciados e na experiência profissional como professora do ensino regular com turmas com alunos NEE's.

Hipótese 1 – O número de alunos por turma influi nas opiniões dos professores da escola em estudo face à inclusão dos alunos com NEE's

- Quanto menor for o número de alunos por turma, mais positivas serão as opiniões dos professores face à inclusão de alunos com NEE's.

Hipótese 2 – A idade dos professores influi a sua opinião sobre a inclusão dos alunos com NEE's

- Os professores com menos idade, apresentam opiniões mais positivas face à inclusão de alunos com NEE's, relativamente aos professores com mais idade

Hipótese 3 – O tempo de docência influi a opinião dos professores sobre a inclusão dos alunos com NEE's

- Os professores com mais anos de docência, apresentam opiniões mais positivas face à inclusão de alunos com NEE's, relativamente aos professores com menos anos de docência.

Embora esta hipótese pareça contraditória em relação à hipótese anterior, decidimos mantê-la, uma vez que podemos encontrar professores com mais anos de idade e menos de docência, nomeadamente os do ensino secundário, por a sua formação inicial não ser vocacionada para a docência, mas que posteriormente optaram pela via docente.

Hipótese 4 – O nível de ensino que os professores lecionam influi a sua a opinião no que respeita à inclusão alunos com NEE's

- Os professores que lecionam o 3º ciclo têm opiniões mais positivas relativamente aos professores que lecionam o ensino secundário.

Hipótese 5 – O grupo disciplinar dos professores influi na sua opinião sobre a inclusão dos alunos com NEE's

5. TRABALHO EMPÍRICO

No desenvolvimento de um estudo, o trabalho empírico inclui a metodologia que constitui uma linha orientadora que nos conduz no caminho da pesquisa, mediante um conjunto de procedimentos e técnicas, com a finalidade de concretizar o objetivo do estudo que nos propomos.

5.1. DEFINIÇÃO DA POPULAÇÃO

Numa investigação, a população é representada pelo grupo de pessoas a quem o investigador aplica um inquérito ou uma entrevista com o objetivo de recolher as informações que lhe interessa e obter conclusões sobre a população em estudo (Tuckman, 2005). Dado que a escolha da população determina a natureza das conclusões, se a população for demasiado ampla, as conclusões normalmente generalizam-se, no entanto se restringirmos a população corremos o risco de restringir as conclusões à população aplicada e não atingirmos os objetivos propostos pelo estudo (Tuckman, 2005). Como refere este autor, “o investigador ao reportar-se às variáveis de interesse e ao ter em conta as considerações de ordem prática está a orientar-se na escolha das características a incluir ou a excluir da população-alvo” (2005, p. 339).

Com base nestas considerações, a população ou o universo escolhida para efetuar o presente estudo incidiu sobre os professores de uma escola do 3º ciclo e ensino secundário da Zona da Grande Lisboa. Foi efectuada uma entrevista semiestruturada a cinco

professores e aplicado um questionário a cem professores, ao qual apenas 28 responderam à nossa solicitação perfazendo um total de 28%.

No sentido de uma melhor compreensão apresentamos o anexo I onde se representam as características pessoais e profissionais dos 28 respondentes.

5.1.1. ENTREVISTAS: CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Na recolha de dados de natureza qualitativa utilizou-se uma entrevista aos professores que tiveram alunos com NEE's incluídos nas suas turmas no ano letivo corrente ou em anos anteriores.

Assim, reuniu-se um grupo de cinco professores, demonstrando, todos eles, bastante interesse em apresentar as suas opiniões, estratégias de aprendizagem utilizadas, dificuldades e motivações na inclusão dos alunos com NEE's na sala de aula e na escola. Elegemos as variáveis: idade, género, formação e tempo de serviço, como mais importantes.

No quadro seguinte apresenta-se a caracterização dos professores.

Quadro 1 – Caracterização dos professores

| Professor | Idade | Género | Formação Inicial | Anos de docência |
|-----------|-------|--------|---|------------------|
| A | 56 | F | Licenciatura em Línguas e Literatura Românicas | 25 |
| B | 43 | F | Licenciatura em línguas e literatura românicas Mestrado em didáctica de inglês | 19 |
| C | 33 | M | Licenciatura em Biologia Mestrado na área das TIC | 9 |
| E | 46 | F | Licenciatura em História | 23 |
| F | 43 | F | Licenciatura em Línguas e Literatura Românicas | 16 |

Neste ano letivo (2012/2013) os professores A, E e F têm alunos com NEE's nas suas aulas. Aos professores B e C não foram atribuídas turmas com este tipo de alunos.

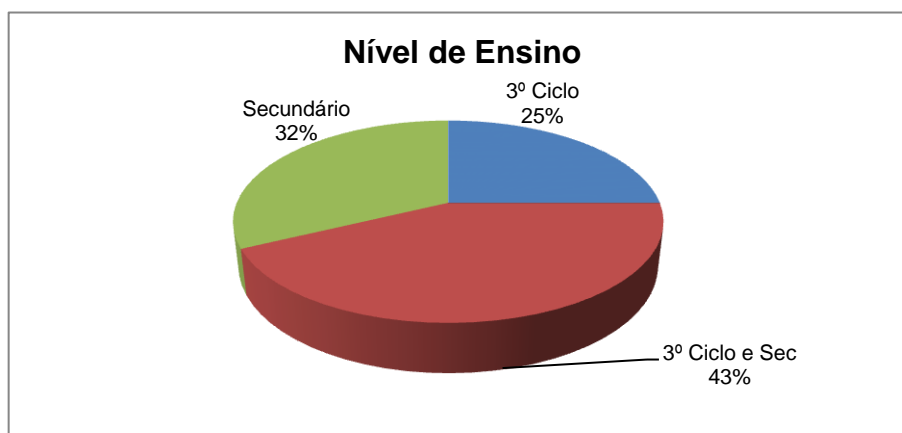
5.1.2. QUESTIONÁRIO: PROFESSORES A QUEM FOI APLICADO O QUESTIONÁRIO

No tratamento do questionário utilizamos o mesmo tratamento que os seus autores – Jorge Vaz e Maria de Fátima Santos, como foram ditos anteriormente.

Relativamente aos questionários passamos a apresentar as características dos professores respondentes.

5.1.2.1. NÍVEL DE ENSINO E ANOS DE DOCÊNCIA

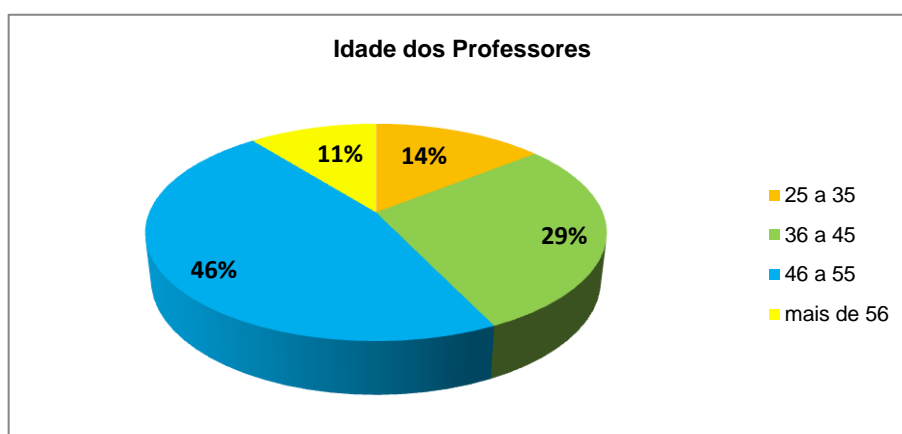
Gráfico 1 : Distribuição por anos de docência dos respondentes



A variável “nível de ensino” dos inquiridos é constituída por 7 professores (25%) que leccionam o 3º ciclo, 12 professores (42,9%) o 3º ciclo e secundário e 9 professores (32,1%) o ensino secundário.

5.1.2.2. IDADE

Gráfico 2: Distribuição por idade dos respondentes

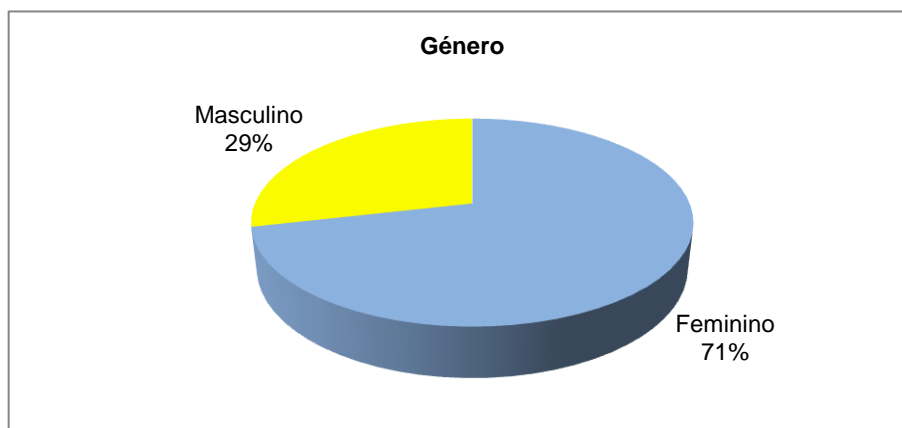


Da variável “idade” fazem parte quatro grupos de categorias. A primeira categoria é constituída por 14% dos professores com idades compreendidas entre 25 a 35 anos, a segunda categoria por 29% dos professores cuja idade se situa entre os 36 a 45 anos, a

terceira por professores com idade compreendida entre 46 a 55 anos e por último 11% dos professores apresentam idade superior a 56 anos.

5.1.2.3. GÉNERO

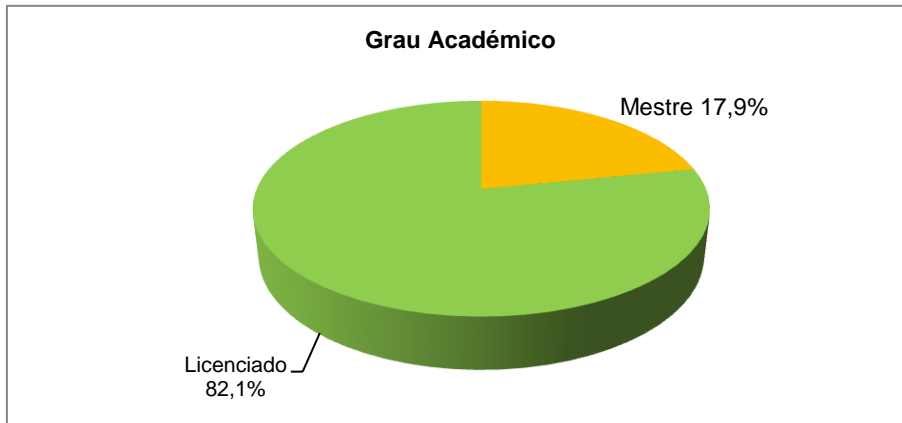
Gráfico 3 : Distribuição por género dos respondentes



Os professores inquiridos que lecionam na escola em estudo são maioritariamente do género feminino (71%) e do género masculino 29%.

5.1.2.4. GRAU ACADÉMICO

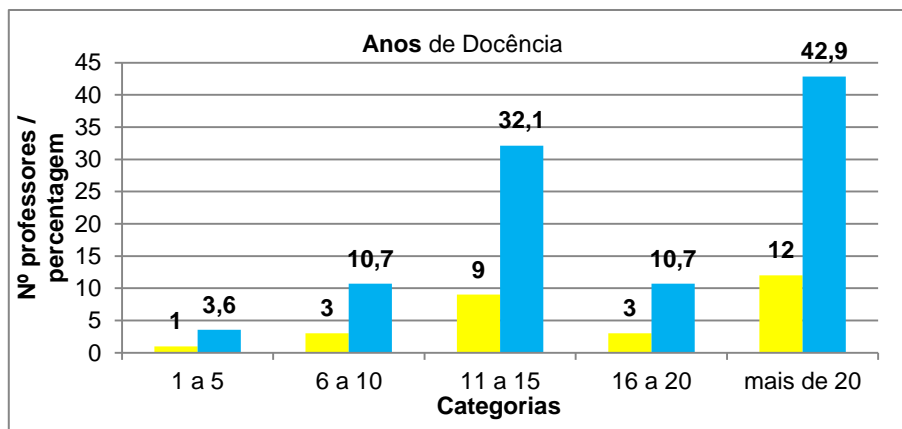
Gráfico 4 : Distribuição por grau académico dos respondentes



Verifica-se que a grande maioria dos professores (82,1%) possui o grau de licenciatura e (17,9%) o grau de mestre.

5.1.2.5. ANOS DE DOCÊNCIA

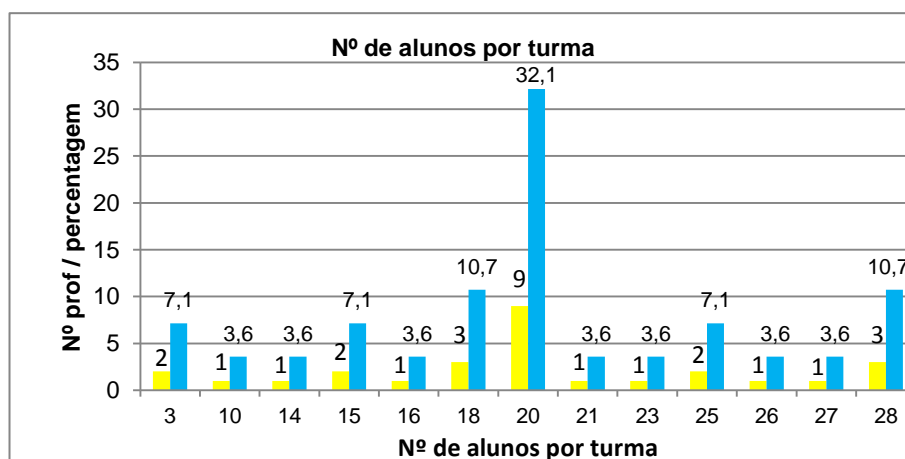
Gráfico 5 : Distribuição por anos de docência dos respondentes



Da variável “anos de docência” fazem parte cinco grupos de categorias. A primeira categoria é constituída por 1 professor (3,6%) com anos de docência compreendidos entre 1 a 5 anos; a segunda categoria por 3 professores (10,7%) cujo intervalo se situa entre os 6 a 10 anos de docência; a terceira por 9 professores (32,1%) com anos de docência compreendidos entre 11 a 15; a quarta constituída por 3 professores (10,7%) que se situa no intervalo 16 a 20 anos de docência e por último 12 dos professores (42,9%) apresentam mais de 20 anos de docência.

5.1.2.6. NÚMERO DE ALUNOS POR TURMA

Gráfico 6 : Distribuição do número de alunos por turma dos respondentes

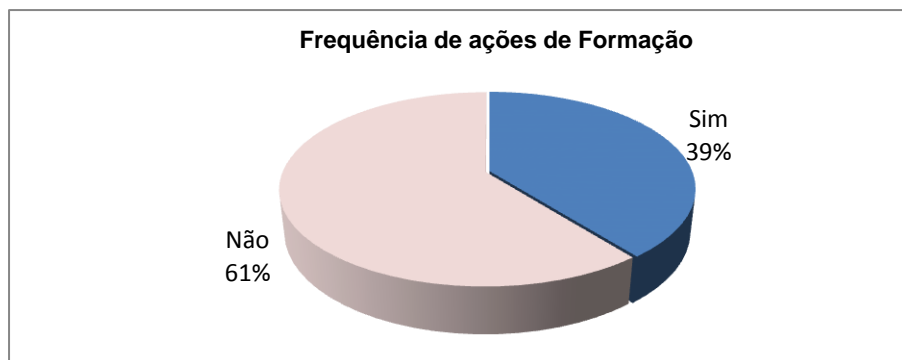


Atendendo à variável “número de alunos por turma”, verifica-se que 2 professores (7,1%) têm três alunos na turma; 1 professor (3,6%) tem na turma dez alunos; 1 professor (3,6%) tem catorze na turma alunos; 2 professores (7,1%) têm quinze alunos; 1 professor (3,6%) tem dezasseis alunos; 3 professores (10,7%) dezoito alunos; 9 professores (32,1%) vinte alunos; 1 professor (3,6%) vinte e um alunos; 1 professor (3,6%) vinte e três alunos; 2

professores (7,1%) têm vinte e cinco alunos; 1 professor (3,6%) vinte e seis alunos; 1 professor (3,6%) vinte e sete alunos e três professores (10,7%) têm vinte e oito alunos.

5.1.2.7. FREQUÊNCIA DE AÇÕES DE FORMAÇÃO RELACIONADA COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL

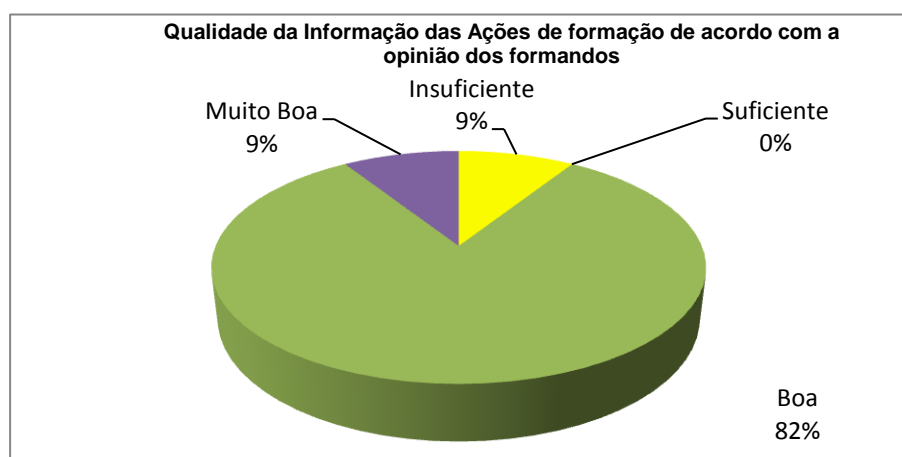
Gráfico 7: Distribuição por ações de formação relacionadas com educação especial dos respondentes



Relativamente à variável “frequência de ações de formação”, verifica-se que da amostra do nosso estudo 39% dos professores frequentaram ações de formação, sendo que os restantes não frequentaram nenhuma ação de formação relacionada com a educação especial.

5.1.2.8. QUALIDADE DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO RELACIONADA COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL

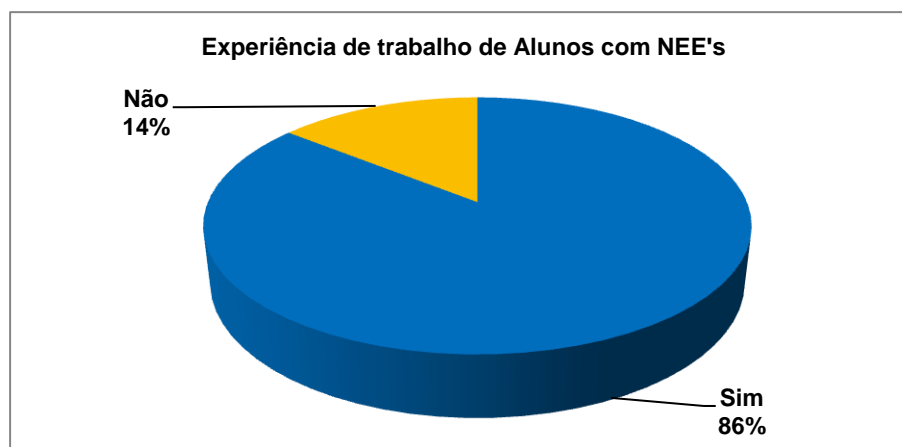
Gráfico 8: Distribuição das opiniões dos respondentes quanto à qualidade da informação das ações de formação



Comparando a informação constante nas figuras nºs 7 e 8, verifica-se que dos 39% dos professores que frequentaram ações de formação nenhum dos professores a considerou suficiente; 9% dos professores consideraram-na insuficiente, 82% consideram a informação boa e 9% consideraram-na muito boa.

5.1.2.9. EXPERIÊNCIA DE TRABALHO DE COM ALUNOS COM NEE'S

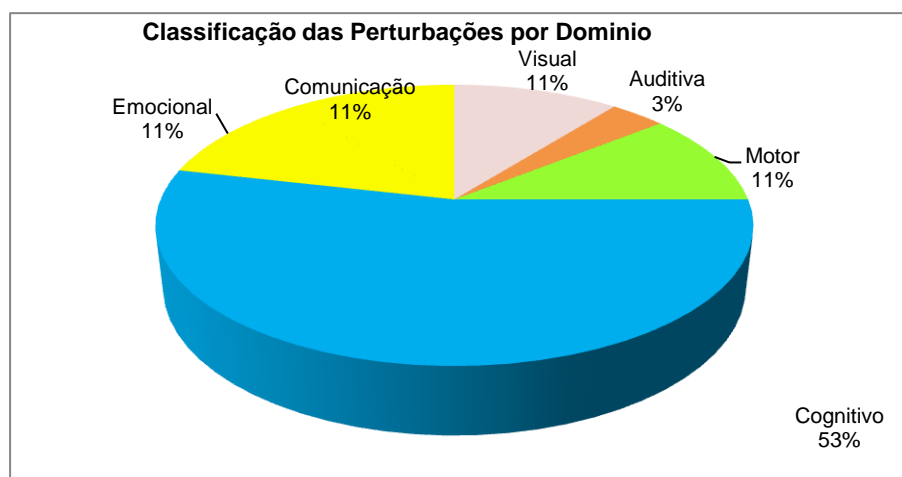
Gráfico 9: Distribuição dos respondentes por experiência de trabalho de alunos com NEE's



Relativamente à experiência de trabalho de alunos com NEE's, verifica-se que 24 (86%) dos professores já tiveram experiência de trabalho de alunos com NEE's e 4 (14%) não tiveram essa experiência.

5.1.2.10. CLASSIFICAÇÃO DAS PERTURBAÇÕES POR DOMÍNIO DOS COM ALUNOS COM NEE'S

Gráfico 10: Distribuição dos respondentes de acordo com a classificação das perturbações por domínio dos alunos com NEE's na sala de aula.



No nosso estudo constatamos que dos vinte e oito professores inquiridos a grande maioria (53%) teve alunos com dificuldades cognitivas; 11% teve alunos com dificuldades emocionais, visual, comunicação, motor e apenas 3% dos professores tiveram alunos com dificuldade auditiva.

Síntese:

Dos cinco professores entrevistados, quatro são do género feminino, licenciados e um com mestrado em didáctica de inglês. Têm idades entre os quarenta e três e cinquenta e seis anos e anos de docência entre os dezasseis e os vinte e cinco. Referente ao professor do género masculino, é licenciado e com mestrado nas áreas das TIC, tem trinta e três anos de idade e nove anos de docência.

Referentes aos vinte e oito professores que responderam ao questionário, 71% do género feminino e 29% do género masculino, têm idades entre vinte e cinco e cinquenta e seis anos, licenciados e alguns com mestrado, com média de 20 anos de docência, lecionam na sua maioria o terceiro ciclo e ensino secundário com turmas de 20 alunos. Salientamos que a maioria dos professores respondentes - 86% tem experiência com alunos com NEE's na sala de aula - alunos com perturbações no domínio cognitivo em maior número seguindo-se o emocional, comunicação, visual e motor. As ações de formação relacionadas com educação especial foram frequentadas apenas por 39% dos professores que as valorizaram com a classificação – boa.

5.2. INSTRUMENTOS

A Entrevista

Na investigação qualitativa, as entrevistas são utilizadas para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, o que permite ao investigador desenvolver uma ideia mais concreta sobre a maneira como os sujeitos interpretam o tema tratado (Bogdan & Biklen, 1994).

A entrevista é um dos processos mais diretos para recolher informação sobre um determinado fenómeno e consiste em formular questões às pessoas que nele estão envolvidas (Tuckman, 2005).

Para Tuckman (2005), as entrevistas são classificadas em três tipos, variando entre as informais, ou de conversação, e as estruturadas e fechadas, como é o caso das de resposta fixa. No entanto, o tipo de entrevista escolhido depende do contexto do estudo e da espécie de questões, devendo ser definido de forma a que estas proporcionem a maior fonte de informação sobre as opiniões dos entrevistados. Quanto ao grau de estruturação, Bogdan & Biklen (1994) referem que as entrevistas semi-estruturadas têm a vantagem de permitir obter dados comparáveis entre os vários sujeitos.

Concordando com os autores, neste estudo, optamos pelo tipo de entrevista semi-estruturada como instrumento de recolha de informação qualitativa, por o considerarmos mais eficaz, ir de encontro aos objetivos propostos, apresentar uma estrutura mais flexível

que facilita a abordagem de todos os aspetos considerados cruciais e proporcionar aos entrevistados liberdade de falar sobre as perguntas colocadas e exprimir as suas opiniões.

A utilização da entrevista permite-nos explorar, clarificar as ideias e perceber os sentimentos através de como a resposta é dada: o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, podendo revelar informações que numa resposta escrita não seria possível.

As entrevistas foram realizadas num ambiente informal e descontraído, proporcionando aos professores entrevistados oportunidade para expressarem as suas opiniões sobre a inclusão de alunos com NEE's. Como refere Bogdan & Biklen (1994, p. 136): «as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto dos sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista, produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes».

No entanto, as entrevistas consomem muito tempo e podem tornar-se uma técnica bastante subjetiva, sendo por vezes, difícil ao investigador estabelecer um equilíbrio entre a objectividade total e o conseguir colocar o entrevistado à vontade, por exemplo no caso de realização de entrevistas a sujeitos de um nível hierárquico superior ao do entrevistador (Bell, 2002).

A elaboração da entrevista exige preparação: seleccionar tópicos, planear as questões, utilizar linguagem compreensível por todos os entrevistados ou planear a gestão de tempo para colocar à vontade o entrevistado permitindo registar as respostas de forma a saber quando a entrevista chegou ao fim.

Neste sentido, construímos o guião para a entrevista, anexo II, na intenção de suportar um questionário, mas também para melhor compreender as opiniões de professores sobre a inclusão de alunos com NEE's e conhecer as dificuldades sentidas nas suas práticas letivas. No entanto, posteriormente decidimos aplicar um questionário já testado por Jorge Vaz e Maria de Fátima Santos. As entrevistas serviram-nos para compreender as opiniões dos professores e vieram ajudar-nos na compreensão do questionário ao contrário do que inicialmente tínhamos previsto ou seja que as entrevistas suportassem o questionário.

O guião da entrevista está estruturado em cinco blocos, em que cada um deles especifica o objetivo pretendido e os tópicos a seguir em cada um dos objetivos, bem como as questões tipo.

O Questionário

Os questionários são utilizados para recolher de informação diretamente comunicada por uma pessoa ou sujeito, ou seja, processos para obter dados acerca das pessoas, interrogando-as e não observando-as, ou recolhendo amostras do seu comportamento (Tuckman, 2005). Na recolha de informações para o nosso estudo, optámos

pelo questionário, tendo igualmente em conta a perspectiva de Ghiglione & Matalon (1992, pp. 110-111):

Um questionário, por definição, é um instrumento rigorosamente estandardizado, tanto no texto das questões como na sua ordem. No sentido de garantir a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos, é indispensável que cada questão seja colocada a cada pessoa da mesma forma, sem adaptações nem explicações suplementares resultantes da iniciativa do entrevistador.

Na realização de uma revisão da literatura relacionada com a temática do nosso estudo, procuramos encontrar uma lista de afirmações que nos permitisse caracterizar o construto “*Opiniões dos professores face à inclusão de alunos com NEE*”. Seguimos as orientações do questionário que adaptamos e que já tinha sido aplicado por Maria de Fátima Santos na investigação conducente à sua tese de mestrado no Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA), «As Atitudes de Professores do Ensino Básico, face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula» e por Jorge Vaz na investigação da sua tese de Doutoramento pela Universidade do Minho.

Na elaboração do questionário, anexo III, e de acordo com os autores Jorge Vaz e Maria de Fátima Santos, consideraram-se três partes:

- A primeira parte refere-se às características pessoais e profissionais dos professores, permitindo-nos caracterizar os sujeitos participantes ao nível das diversas variáveis (idade, género, grau académico, anos de docência, nível de ensino, grupo de docência, número de turma, número médio de alunos por turma, frequência de ações de formação relacionadas com a educação especial, qualidade da informação obtida, tem ou teve alunos com NEE's na sala de aula, classificação da perturbação do aluno no domínio).
- A segunda parte é constituída por um questionário, com 25 itens, avaliados por uma escala de Likert. Segundo Tuckman (2005), as escalas são dispositivos construídos e utilizados na investigação para quantificar as respostas de um sujeito sobre determinada variável. A escala de Likert é constituída por cinco níveis, em que cada um deles é considerado de igual amplitude e é usada para registar o grau de concordância ou de discordância sobre determinada afirmação relativa a uma atitude/opinião, crença, ou juízo de valor. Na construção da escala para avaliar as opiniões de cada um dos inquiridos, consideramos cinco itens (respostas) possíveis que vão desde “*Discordo totalmente, discordo parcialmente, indiferente, concordo parcialmente e concordo totalmente*”.
- A terceira parte compreende três questões, a primeira constituída por sete condições sobre a inclusão, em que é solicitado ao inquirido que as ordene por ordem de prioridade de relevância para poder implementar um efectivo processo de inclusão;

segunda questão de resposta aberta para referenciar opiniões ou condições que considere importantes no processo de inclusão e que não estejam contempladas na questão anterior. Por último, consideramos um espaço aberto para comentários e observações que o inquirido julgue relevantes e pertinentes sobre o tema focado e que não estejam contempladas neste questionário.

Como já foi referido, na segunda parte do questionário foi utilizada, respeitando o tratamento dos autores, uma escala tipo Likert constituída por cinco níveis, podendo existir ainda um outro nível intermédio a fim de tornar a resposta do inquirido mais enquadrável. Neste tipo de escala cada afirmação é seguida de cinco opções de resposta: *discordo totalmente*, *discordo parcialmente*, *indiferente*, *concordo parcialmente* e *concordo totalmente*, tendo o indagado de assinalar aquela que melhor traduza a sua opinião ou atitude.

Atribuímos a chave de classificação de 1 a 5 a cada item conforme a escala acima referida, considerando 1 como o nível mais baixo, discordo totalmente e 5 como nível de acordo mais elevado, concordo totalmente, e portanto mais em conformidade com «a inclusão dos alunos com NEE's na sala de aula».

5.3. PROCEDIMENTOS

Como já referimos, o presente estudo foi efectuado numa escola localizada na área da Grande Lisboa, sendo a população escolar, no ano letivo 2012/2013, constituída por cerca de oitocentos alunos, distribuídos pelo 3º ciclo-7º, 8º e 9º anos de escolaridade, ensino secundário - cursos científico-humanísticos e cursos profissionais- e cursos de educação e formação proporcionando a conclusão do 9º ano de escolaridade e, simultaneamente preparando os alunos para a entrada no mundo do trabalho com qualificação escolar e profissional.

Em termos populacionais a escola está inserida numa zona envelhecida, sendo que muitos alunos que a frequentam são oriundos de bairros periféricos, ou de concelhos limítrofes, provenientes de famílias pertencentes a um contexto socioeconómico desfavorável.

O quadro docente é constituído por cento e onze professores, sendo maioritariamente de nomeação definitiva.

De acordo o objetivo do estudo, distribuámos 100 questionários que foram entregues diretamente aos professores da escola em estudo. A nossa escolha deveu-se ao facto de considerarmos que esta metodologia facilita o esclarecimento de dúvidas que possam surgir no preenchimento do questionário, anexo III, e elucidar os objetivos da concretização do mesmo. No entanto, uma parte dos questionários foi enviado para os

professores por correio electrónico, a pedido destes. Foi estabelecido o prazo de trinta dias para a entrega dos questionários. Recorde-se que foram devolvidos vinte e oito, representando uma taxa de 28%, tendo sido todos considerados dado que se encontravam completos.

A amostra deste estudo é não probabilística, mas de conveniência pois não houve uma seleção aleatória, na medida em que a escolha se deveu ao facto de ter havido um bom acolhimento por parte de todos os intervenientes no processo de recolha dos dados necessários ao desenvolvimento deste trabalho.

5.3.1. ENTREVISTA

No sentido da construção do nosso conhecimento sobre as opiniões de professores sobre a inclusão de alunos com NEE's na sala de aula e as dificuldades encontradas por estes, procedeu-se à recolha de informações qualitativa utilizando a entrevista semi-estruturada.

“Os investigadores que adotam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em perceber as percepções do mundo, procuram compreensão em vez de análise estatística. No entanto, há momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas, e vice-versa. Cada abordagem tem os seus pontos fortes e fracos, sendo cada uma delas particularmente indicada para um determinado contexto.” Bell (2002, p. 20)

Para Bogdan e Biklen (1994), os dados recolhidos pelo investigador são de natureza descritiva, sendo que este utiliza a pesquisa focando o seu interesse mais no processo do que simplesmente nos resultados.

A análise dos dados é efectuada de forma indutiva, ou seja, a recolha dos dados não é efectuada com o objetivo de confirmar hipóteses anteriormente construídas, pelo que nesta abordagem qualitativa o investigador preocupa-se em compreender as perspectivas dos participantes.

No tratamento dos dados recolhidos através da entrevista, optamos por seguir a técnica de análise de conteúdos, por esta permitir inferência e a interpretação das mensagens (Bardin, 2009). Assim, após a entrevista procedemos à análise dos dados atendendo aos seguintes momentos: pré-análise, categorização, codificação e interpretação (Robert e Bouillaguet, 2002) como citado por Sanches (2011).

Num primeiro momento procedeu-se à transcrição das entrevistas, anexo V, para seleccionar os conteúdos que se revelam pertinentes para o desenvolvimento do nosso estudo. Num segundo momento, anexo VI, codificamos e agrupadas as unidades de registo, isto é, as frases que mais significados representam para os objetivos propostos, excluindo as que não irão contribuir para o desenvolvimento da temática. Num terceiro momento, anexo VI, procedemos à categorização dos registos, sendo que a informação de cada

categoria tem de ser coerente, homogénea e exaustiva de forma a corresponder à problemática em estudo. Por último, com base no desenvolvimento anteriormente realizado descreveram-se as respectivas conclusões.

5.3.2. QUESTIONÁRIO

No questionário foram definidas as variáveis dependente e independente. Num estudo de investigação as variáveis são definidas em função do papel que desempenham. Segundo Fortin (1999, p. 36) “as variáveis são qualidades, propriedades ou características de objetos, pessoas ou situações que são estudadas numa investigação. Uma variável pode tomar diferentes valores para exprimir graus, quantidades, diferenças”.

Perante o exposto, como variável dependente, considerou-se a opinião de professores do 3º ciclo e do ensino secundário face a inclusão dos alunos com NEE na sala de aula. Para variáveis independentes: idade, género, grau académico, anos de docência, nível de ensino, grupo de recrutamento, número de turmas, número médio de alunos por turma, frequência de ações de formação na área da educação especial, experiência de lecionação de alunos com NEE na sala de aula, domínio da perturbação dos alunos com NEE's. Segundo Almeida & Freire (1997, p. 51) “a variável independente identifica-se com a dimensão ou a característica que o investigador manipula deliberadamente para conhecer o seu impacto numa outra variável – a dependente”.

Na análise dos dados recolhidos podem utilizar-se testes estatísticos, paramétricos ou não paramétricos que nos permitem comparar os grupos de dados, de modo a verificar a diferença entre eles. Para Tuckman (2005), os testes não paramétricos não exigem uma distribuição normal ou seja, uma perfeita simetria à volta da média, mas sim uma distribuição dos resultados assimétrica ou enviesada. Estes testes baseiam-se em dados ordinais e nominais e aplicam-se a amostras pequenas. Segundo Marôco (2011) os testes não paramétricos são apropriados para variáveis qualitativas e quantitativas, em alternativa aos paramétricos, quando as amostras são de pequena dimensão ou muito diferentes, as distribuições muito enviesadas e/ou as variâncias heterogéneas pelo que não exigem que a distribuição da variável em estudo seja normal.

Neste contexto, e seguindo as orientações destes autores, optámos por utilizar os testes não paramétricos na análise dos resultados da segunda parte do questionário, dado as variáveis em estudo apresentarem uma distribuição não normal, os grupos terem diferentes dimensões e a amostra ser de pequena dimensão, ou seja, de vinte e oito respondentes.

Para a análise das diferentes variáveis utilizamos o teste Mann-Whitney para comparar dois grupos e o teste de Kruskal-Wallis para comparar mais de dois grupos.

Consideramos o nível de significância no valor de 0.05, pois segundo Maroco (2011) este valor é aceitável como nível de significância para decidir se os valores encontrados na análise são ou não representativos para a população em estudo.

Relativamente à terceira parte do questionário, em que se propunha aos professores que seleccionassem por ordem de importância as condições que considerassem mais importantes a favor da inclusão e apresentassem comentários, anexo IV, sobre a temática que não tivessem sido incluídos no questionário, foi feita uma análise de conteúdo. Segundo Bardin (2009), a análise de conteúdos é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

O tratamento estatístico dos dados recolhidos através do instrumento questionário foi efectuado através da aplicação SPSS versão 20, que será explicitado na parte III – Análise e Discussão dos Resultados do presente trabalho.

PARTE III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

PARTE III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta parte apresenta-se a análise dos dados recolhidos através do questionário e das entrevistas, realçando os resultados considerados mais relevantes para o presente estudo.

6. ENTREVISTAS: DADOS RECOLHIDOS PARA AS ENTREVISTAS

Na continuidade do trabalho desenvolvido, foram efectuadas cinco entrevistas a professores do ensino regular da escola em que efectuámos este estudo. Após tratamento dos elementos recolhidos, procedeu-se à transcrição dos mesmos, anexo V, seguindo-se a elaboração de grelhas de classificação por categoria, subcategoria, unidades de contexto e indicadores de modo a seleccionar os conteúdos que se revelam pertinentes para o desenvolvimento do trabalho.

6.1. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

No propósito de uma visão global do conjunto das entrevistas realizadas aos professores, passamos a explicar os conteúdos das mesmas.

Assim, seguindo a ordem das questões da entrevista, começámos por analisar a primeira categoria - Perfil do entrevistado, subcategoria – área de formação e experiência profissional com alunos com NEE's.

Dos entrevistados, três são licenciados em Línguas e Literatura Românicas, um licenciado em História e outro com licenciatura em Biologia e mestrado na área das TIC. Os seus percursos profissionais situam-se num intervalo significativo, pois as suas experiências no ensino regular são de 25 anos e 20 com alunos com NEE's, 19 anos de ensino com alguns casos com alunos com NEE's, 8 anos de ensino com alunos com NEE's, 23 anos de ensino e nos últimos anos com alunos com NEE's e 16 anos de ensino, quase todos com alunos com NEE's.

Passemos à análise da categoria - Percepção das Aprendizagens dos alunos com NEE's e a subcategoria - Participação e entreaajuda.

De um modo geral os professores reconhecem que o conhecimento do problema dos alunos com NEE's, o comportamento, a compreensão e a tolerância dos alunos das turmas são os pilares essenciais no contributo positivo e no equilíbrio emocional dos alunos com NEE, para o sucesso do desenvolvimento das suas aprendizagens.

Seguimos com a análise da categoria - vantagens da inclusão, subcategoria – alunos com NEE's e outros alunos.

Mais uma vez, a opinião dos professores é unânime nas vantagens da inclusão dos alunos com NEE's por estarem envolvidos num grupo, de modo a não se sentirem em tempo algum isolados, assim como incentivados pelos colegas na participação das atividades na sala de aula. Não deixaram, no entanto, de salientar que para o sucesso de todos é fundamental que a turma não tenha muitos alunos e que se verifiquem os apoios pedagógicos individuais.

No que respeita aos outros alunos, ainda que por vezes possam existir alterações no prosseguimento normal das atividades das disciplinas, é pelos professores evidenciado o enriquecimento pessoal desses alunos, por poderem desenvolver as suas capacidades de compreensão, de tolerância, de entreaajuda e socialização no propósito de aceitarem a diferença e aumentarem o espírito de solidariedade e de equipa.

Referente à categoria «Contributo para melhorar as dificuldades dos alunos com NEE's» consideram os professores que sendo estes alunos de um modo geral emocionalmente instáveis, é fundamental que as turmas sejam coesas e formadas com reduzido número de alunos, até 18 alunos, conversação calma e ponderada de modo a evitar o confronto e exposição perante os outros, formação específica e excelente colaboração com o professor de educação especial e técnicos.

No que respeita à categoria «Planificação», subcategoria «planificação para alunos com NEE's», todos os entrevistados revelaram que seguem as orientações definidas no Conselho de Turma e do PEI do aluno, sendo as atividades e os testes efectuados com recurso a questões com menor grau de dificuldade para os diversos alunos com NEE's, enquanto que para os outros alunos é aplicada a planificação geral.

Na sexta categoria «Estratégias utilizadas», é referenciado pelos professores que apesar de algumas adaptações de acordo com a maior ou menor dificuldade do aluno, as estratégias implementadas são na sua maioria as definidas pelo Conselho de Turma e do PEI do aluno.

Da análise da categoria «Adaptações curriculares», subcategoria «Adaptações curriculares e avaliação», verificamos que são citadas opiniões diversas. Confirma-se a necessidade de adaptações de conteúdos e na avaliação, sendo que alguns professores efectuam testes iguais para todos os alunos mas aplicam critérios de avaliação diferentes, definidos pelos grupos disciplinares, e com tempos dilatados para a resolução dos trabalhos propostos conforme os conteúdos em estudo e as necessidades dos alunos. Um professor não considera qualquer adaptação no caso de os alunos frequentarem o 9º ano de escolaridade e terem de realizar provas de fim de ciclo; outro dos entrevistados referiu ter alunos com NEE's sem que tenham necessidade de adaptações curriculares.

A penúltima categoria a analisar «Alunos com NEE's e alargamento da escolaridade obrigatória», foi considerada pelos professores de difícil resposta. As opiniões centraram-se na conclusão do 9º ano de escolaridade e na integração dos alunos no mercado de trabalho, tendo em consideração as suas apetências, interesses e limitações, e destacam que deveriam as escolas ter estruturas para essa integração. O alargamento da escolaridade obrigatória foi invocado por um professor como um direito de todos.

Por fim, na categoria «Tipos de caso mais frequentes», os professores identificaram terem tido nas suas turmas alunos com as problemáticas de dislexia, desequilíbrios emocionais e síndrome de asperger mas também alguns alunos com as problemáticas de défice de atenção, hiperactividade, epilepsia e espinha bífida.

7. QUESTIONÁRIO: DADOS RECOLHIDOS POR QUESTIONÁRIO

Como anteriormente referido, a recolha dos questionários foi efectuada directamente junto dos inquiridos. Após a primeira leitura dos dados procedemos ao tratamento dos mesmos de duas formas.

Para as questões fechadas, procedemos ao tratamento dos dados através da aplicação SPSS, versão 20 para Windows. Para as questões abertas e entrevistas procedemos à análise de conteúdo.

7.1. DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS POR ITENS

Antes de testarmos as hipóteses de estudo do nosso trabalho apresentamos o quadro 2 com a distribuição por frequência e percentagem das respostas de cada um dos itens da escala de opiniões, destacadas a negrito as respostas que registaram maior frequência em cada uma das respostas.

Quadro 2 - Frequências e percentagens de respostas nos itens de opiniões

| | Frequência % | Discordo totalmente | Discordo parcialmente | Indiferente | Concordo parcialmente | Concordo totalmente | Total |
|--|--------------|---------------------|---------------------------|-------------|---------------------------|---------------------|-----------|
| 1. O contacto com alunos com NEE's em aulas do ensino regular, não contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas. | Freq. % | 7 25,00 | 0 0,00 | 3 10,71 | 10 35,71 | 8 28,57 | 28 100 |
| 2. O aluno com NEE's não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno dito "normal" | Freq. % | 1 3,57 | 8 28,57 | 0 0,00 | 13 46,43 | 6 21,43 | 28 100 |
| 3. É difícil manter a ordem numa turma de ensino regular, na qual estão incluídos alunos com NEE's | Freq. % | 7 25,00 | 10 35,71 | 4 14,29 | 5 17,86 | 2 7,14 | 28 100 |

| | | | | | | | |
|---|------------|---------------------------|------------|------------|---------------------------|---------------------------|-----------|
| 4. Devido à falta de autocontrolo dos alunos com NEE's, não é benéfico para eles serem incluídos em turma de ensino regular | Freq. % | 13 46,43 | 8 28,57 | 1 3,57 | 5 17,86 | 1 3,57 | 28 100 |
| 5. Normalmente os alunos com NEE's comportam-se adequadamente na turma de ensino regular | Freq. % | 1 3,57 | 4 14,29 | 4 14,29 | 12 42,86 | 7 25,00 | 28 100 |
| 6. A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com NEE's fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidades | Freq. % | 0 0,00 | 5 17,86 | 1 3,57 | 16 57,14 | 6 21,43 | 28 100 |
| 7. O apoio motiva suficientemente o aluno para superar as suas dificuldades | Freq. % | 2 7,14 | 4 14,29 | 2 7,14 | 17 60,72 | 3 10,71 | 28 100 |
| 8. Os alunos com NEE's não obteriam mais vantagens se fossem educados em instituições de ensino especial | Freq. % | 2 7,14 | 8 28,57 | 5 17,86 | 10 35,71 | 3 10,71 | 28 100 |
| 9. A inclusão de alunos com NEE's no ensino regular obriga a alteração das actividades normais da aula | Freq. % | 1 3,57 | 4 14,29 | 6 21,43 | 13 46,43 | 4 14,29 | 28 100 |
| 10. A educação dos alunos com NEE's numa turma do ensino regular, atenua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos "normais" | Freq. % | 1 3,57 | 3 10,71 | 2 7,14 | 10 35,71 | 12 42,86 | 28 100 |
| 11. Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, têm o direito a assistir às aulas na turma de ensino regular | Freq. % | 3 10,71 | 3 10,71 | 0 0,00 | 11 39,29 | 11 39,29 | 28 100 |
| 12. Os alunos ditos "normais" que interagem com os alunos com NEE's, têm menos possibilidades de se desenvolverem | Freq. % | 18 64,29 | 5 17,86 | 0 0,00 | 5 17,86 | 0 0,00 | 28 100 |
| 13. A inclusão escolar de alunos com NEE's é uma moda, deixará de se praticar quando se provar que não é rentável a longo prazo | Freq. % | 14 50,00 | 5 17,86 | 4 14,29 | 3 10,71 | 2 7,14 | 28 100 |
| 14. A presença de um aluno com NEE's numa turma de ensino regular, não interfere com o progresso dos seus colegas | Freq. % | 3 10,71 | 8 28,57 | 2 7,14 | 8 28,57 | 7 25,00 | 28 100 |
| 15. A educação dos alunos com NEE's em instituições do ensino especial, fá-los adquirir uma visão distorcida da realidade, acentuando a sua | Freq. % | 3 10,71 | 8 28,57 | 6 21,43 | 8 28,57 | 3 10,71 | 28 100 |

| | | | | | | | |
|--|------------|---------------------------|---------------------------|------------|---------------------------|---------------------------|-----------|
| deficiência | | | | | | | |
| 16. Os alunos com NEE's têm ciclos de atenção mais curtos que os outros, pelo que não podem beneficiar das actividades desenvolvidas em turmas de ensino regular | Freq. % | 5 17,86 | 12 42,86 | 3 10,71 | 5 17,86 | 3 10,71 | 28 100 |
| 17. A atenção que requer os alunos com NEE's não prejudica o sucesso dos outros alunos da turma | Freq. % | 6 21,43 | 4 14,29 | 3 10,71 | 10 35,71 | 5 17,86 | 28 100 |
| 18. Os que estão a favor da inclusão dos alunos com NEE's no ensino regular, na realidade, estão pouco interessados em melhorar a qualidade de ensino | Freq. % | 17 60,71 | 6 21,43 | 0 0,00 | 3 10,71 | 2 7,14 | 28 100 |
| 19. Se as comunidades educativas fossem responsabilizadas pela concepção/execução dos programas educativos para alunos com NEE's, estes não apresentariam tantas dificuldades de integração e aprendizagem | Freq. % | 1 3,57 | 3 10,71 | 3 10,71 | 16 57,14 | 5 17,86 | 28 100 |
| 20. Incluir na turma regular alunos com NEE's ocasiona mais benefícios que problemas | Freq. % | 3 10,71 | 7 25,00 | 2 7,14 | 13 46,43 | 3 10,71 | 28 100 |
| 21. Nas classes regulares os alunos com NEE's podem acelerar o seu ritmo de aprendizagem, pois tomam como estímulo e modelo os alunos ditos "normais" | Freq. % | 1 3,57 | 2 7,14 | 1 3,57 | 18 64,29 | 6 21,43 | 28 100 |
| 22. Para os alunos com NEE's, o prolongamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano ocasiona mais benefícios que problemas | Freq. % | 7 25,00 | 3 10,71 | 5 17,86 | 10 35,71 | 3 10,71 | 28 100 |
| 23. Sem uma formação especializada, dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com NEE's | Freq. % | 0 0,00 | 3 10,71 | 1 3,57 | 17 60,72 | 7 25,00 | 28 100 |
| 24. Sem os recursos didácticos necessários, a ajuda do professor de apoio é quase inútil | Freq. % | 1 3,57 | 8 28,57 | 5 17,86 | 11 39,29 | 3 10,71 | 28 100 |
| 25. A heterogeneidade das turmas não é factor de insucesso escolar | Freq. % | 6 21,43 | 3 10,71 | 2 7,14 | 6 21,43 | 11 39,29 | 28 100 |

Síntese:

Constatamos que os respondentes valorizaram os itens apresentados, tendo a maioria das opiniões recaído na opção – concordo parcialmente, com destaque para itens 6, 7, 19, 21 e 23 em que cada um deles obteve percentagem superior a 57%. A opção – concordo totalmente, foi escolha de muitos respondentes, destacando-se os itens 10 com percentagem de 42,86%, 11 e 25 ambas com percentagem de 39,29%.

Por outro lado nos itens 4, 12, 13 e 18 a opinião da maioria dos professores foi discordo totalmente e no item 3 e 16 discordo parcialmente, enquanto a escolha do item – Indiferente, pelo reduzido número de opiniões, não tem significado.

Pelo exposto, as escolhas dos professores em relação aos itens observados e a opção de escolha – discordo totalmente, discordo parcialmente, concordo parcialmente e concordo totalmente, enfatizam a importância e valorização que os professores atribuem à inclusão de alunos com NEE's em turmas do ensino regular.

7.2. VERIFICAÇÃO DAS HIPÓTESES

Como anteriormente referido no tratamento estatístico, utilizamos os testes não paramétricos na análise dos resultados do questionário das questões fechadas, dado as variáveis em estudo apresentarem uma distribuição não normal, a amostra ser de pequena dimensão e a variável dependente ser de tipo ordinal.

Para a análise das diferentes variáveis utilizamos o teste Mann-Whitney para comparar dois grupos e o teste de Kruskal-Wallis para comparar mais de dois grupos.

Para decidir se os valores encontrados na análise são ou não representativos para a população em estudo, consideramos o nível de significância no valor de 0.05, para referência nas análises efetuadas, “é geralmente usado como probabilidade de 5% ou nível de significância 0.05, para decidir se algo é realmente representativo da população ou não” (Maroco, 2003, p. 58).

Na análise utilizámos também a comparação média do nível de concordância dos *itens* da escala de opiniões. Esta escala encontra-se estruturada em 25 *itens*, a cada um deles é atribuído o nível de 1 a 5 de acordo com as escolhas dos respondentes: 1-discordo totalmente; 2-discordo parcialmente; 3-indiferente; 4-concordo parcialmente e 5-concordo totalmente. Considera-se que as opiniões que apresentam uma comparação média de concordância inferior ao nível 3 são as mais discordantes e as que se situam ao nível superior a 3 as mais concordantes.

Hipótese 1 – O número de alunos por turma influi nas opiniões dos professores da escola em estudo face à inclusão dos alunos com NEE's

- Quanto menor for o número de alunos por turma, mais positivas serão as opiniões dos professores face à inclusão de alunos com NEE's.

Nesta hipótese categorizamos dois grupos de professores: o primeiro até vinte alunos por turma e um segundo grupo com vinte e um ou mais alunos em conformidade com o Despacho 13170 do Ministério da Educação (2009, p. 22470), “as turmas que integrem crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente, e cujo programa educativo individual assim o determine, são constituídas por 20 alunos, no máximo, não podendo incluir mais de 2 alunos nestas condições.”

No nosso estudo, verificamos que 19 dos professores, que representam 67,9% dos respondentes, as suas turmas são constituídas por vinte ou menos alunos, situação que não se verifica nas turmas de 6 professores que representam 21,4% dos respondentes, por terem entre 21 e 27 alunos por turma. Salienta-se que os restantes 3 professores têm 28 alunos por turma, mas nenhuma com alunos com NEE's.

Apresentam-se os resultados do teste de Mann-Whitney e da comparação média de concordância na tabela 1 e tabela 2, anexo VII.

Estatisticamente podemos constatar as diferenças verificadas nos *itens* I 2: I 8: I 13 e I 20.

Item I 2: O aluno com NEE's não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno dito «normal». Nível de significância, $p=0.027$

Os professores que têm turmas com mais de vinte alunos concordam com esta afirmação, verificando-se uma média de concordância de 3.94, que é superior ao ponto médio da escala 3-indiferente. Importa referir que os professores com vinte ou menos alunos na turma concordam menos com esta afirmação, apresentando uma média de concordância de 3.00, correspondendo ao ponto médio da escala. Verificamos que existe uma relação entre as variáveis: os professores com menor número de alunos por turma têm opiniões mais favoráveis relativamente à integração. Estes resultados acabam por demonstrar coerência com o facto de um reduzido número de alunos por turma ser uma das condições favoráveis para enfrentar os desafios colocados à turma.

Item I 8: Os alunos com NEE's não obteriam mais vantagens se fossem educados em instituições de ensino especial. Nível de significância, $p= 0.045$

Os professores com vinte ou menos alunos por turma apresentam uma concordância média de 3.80, superior ao ponto médio da escala 3-indiferente, mais próximo do ponto 4-concordo parcialmente, pois consideram que os alunos não teriam mais vantagens educacionais se tivessem em instituições do ensino especial, enquanto que relativamente aos professores com turmas com mais de vinte alunos verifica-se uma concordância média de 2.89, pelo que embora muito próximo ao ponto médio da escala 3-indiferente, são menos favoráveis a esta afirmação.

Item I 13: A inclusão escolar de alunos com NEE's é uma moda, deixará de se praticar quando se provar que não é rentável a longo prazo. Nível de significância, $p=0.021$

Verifica-se que os professores com vinte ou menos alunos por turma têm uma concordância média de 1.20, pelo que se afastam do ponto médio da escala 3-indiferente, situando-se imediatamente a seguir ao ponto 1-discordo totalmente, revelando-se mais discordantes com esta afirmação do que os restantes professores que representam uma concordância média de 2.33, situando-se entre os pontos 2-discordo parcialmente e 3-indiferente. Da análise conclui-se que, ainda que com níveis diferentes, todos os inquiridos discordam que a inclusão destes alunos seja uma questão conjuntural, sem seguimento no futuro.

Item I 20: Incluir na turma regular alunos com NEE's ocasiona mais benefícios que problemas. Nível de significância, $p= 0.016$

Para os professores com vinte ou menos alunos por turma verificou-se uma concordância média de 4.00, superior ao ponto médio da escala 3-indiferente, correspondendo ao ponto 4-concordo parcialmente, estando mais próximo das novas expectativas. Por outro lado, os professores que têm mais que vinte alunos por turma representam uma concordância média de 2.78 aproximando-se do ponto médio da escala, revelando opinião discordante com esta afirmação. Mais uma vez o número de alunos por turma evidencia as diferenças de opinião dos professores a favor da inclusão dos alunos com NEE's

Hipótese 2 – A idade dos professores influi a sua opinião sobre a inclusão dos alunos com NEE's

- Os professores com menos idade, apresentam opiniões mais positivas face à inclusão de alunos com NEE's, relativamente aos professores com menos anos de idade.

Nesta hipótese categorizamos dois grupos: um grupo constituído pelos professores com idade entre 25 e 45 anos que representam 43% e o segundo grupo constituído pelos professores com mais de 45 anos de idade que representam 57%, portanto com maior representatividade estatística.

Seguidamente apresentam-se os resultados do teste de Mann-Whitney e a comparação da média de concordância, tabela 3 e 4, no anexo VII

Estatisticamente podemos constatar as diferenças verificadas nos *itens* 1 6; 1 9; 1 19 e 1 24.

Item 1 6: A eficácia pedagógica dos professores nas turmas com alunos com NEE's fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidades. Nível de significância, $p= 0.022$

Os professores com idade inferior a 45 anos de idade apresentam uma média de concordância de 4.33 que é superior ao ponto médio da escala 3-indiferente, situando-se entre o ponto 4-concordo parcialmente e o ponto 5-concordo totalmente, pelo que se revelam mais concordantes com esta afirmação. Por outro lado, os professores com idade superior a 45 anos de idade registam o indicador médio de concordância de 3.44, situando-se muito próximo do ponto médio da escala. Assim, ainda que a nível superior relativamente aos professores com menor idade, todos consideram que a sua eficácia pedagógica se reduz quando têm alunos com NEE's nas suas turmas, atendendo aos diferentes níveis de capacidades de aprendizagem.

Item 1 9: A inclusão de alunos com NEE's no ensino regular obriga a alteração das actividades normais da aula. Nível de significância= 0.025

Enquanto que os professores com idade inferior ou igual a 45 anos registam uma média de concordância de 4.00, superior ao ponto médio da escala 3-indiferente, situando-se no ponto 4-concordo parcialmente, os professores com idade superior a 45 anos registam uma média de concordância de 3.06, indiferentes à afirmação.

Item 1 19: Se as comunidades educativas fossem responsabilizadas pela conceção e execução dos programas educativo para alunos com NEE's, estes não apresentariam tantas dificuldades de integração e aprendizagem. Nível de significância, $p=0.034$

No que diz respeito aos professores com idade igual ou inferior a 45 anos apresentam uma média de concordância de 4.17, superior em muito ao ponto médio da escala 3-indiferente, por se situar entre os pontos 4-concordo parcialmente e 5-concordo totalmente. Por outro lado, os professores com mais de 45 anos têm uma concordância de

3.19 aproximando-se do ponto médio da escala, embora se situe entre os pontos 3-indiferente e 4-concordo parcialmente. Este resultado permite-nos confirmar que os professores valorizam a afirmação, ou seja, são favoráveis a que a uma maior participação da comunidade educativa na elaboração e execução dos programas educativos para os alunos com NEE's.

Item I 24: Sem os recursos didáticos necessários, a ajuda do professor de apoio é quase inútil. Nível de significância, $p= 0.015$

Neste item os professores com idade até 45 anos de idade ou menos apresentam uma média de concordância de 3.75, relativamente superior ao ponto médio da escala 3-indiferente, aproximando-se do ponto 4-concordo parcialmente, opinião não totalmente coincidente com a dos professores com mais de 45 anos de idade - média de concordância de 2.69 - que se aproximam ao ponto médio da escala 3-indiferente, atribuindo à afirmação menor relevância.

Hipótese 3 – Anos de docência influi a opinião dos professores sobre a inclusão dos alunos com NEE's

- Os professores com mais anos de docência, apresentam opiniões mais positivas face à inclusão de alunos com NEE's, relativamente aos professores com menos anos de docência.

Nesta hipótese categorizamos dois grupos de professores de acordo com os anos de docência: um grupo de professores com 15 anos de docência ou menos e outro com mais de 15 anos de docência.

Na constituição dos grupos tivemos em conta o modelo proposto por Michael Huberman (1989) (Gomes, 2012, pp. 50-57), que considera cinco etapas na vida profissional dos professores. A primeira, 1-3 anos de carreira; segunda 4-6 anos de carreira; terceira 7-25 anos de carreira; quarta, 26-35 anos de carreira; quinta, 36-40 anos de carreira.

Tendo em conta que a maioria dos nossos professores 96,4 %, se enquadram no intervalo de 6 a vinte anos e mais de vinte anos de docência optámos pela terceira etapa, 7-25 anos de carreira. Para Michael Huberman, esta etapa é designada por período da diversificação e activismo, corresponde a uma fase positiva e de optimismo da carreira docente em que canalizam as suas energias principalmente para a inovação das práticas letivas e diversificação de métodos de ensino.

Para melhor detalhe da nossa análise e tendo em conta o modelo deste autor formámos dois grupos, um dos professores com 6 a 15 anos de docência 42,8%, e outro de professores com mais de 15 anos de docência correspondendo a 53,6%.

Da análise obtida aos resultados do teste de Mann-Whitney, tabela 5, anexo VII, verificamos que o nível de significância de $p \leq 0.05$ não se verifica nesta variável, por não existir relação entre a variável «anos de docência» e a opinião dos professores sobre a inclusão de alunos com NEE's.

Hipótese 4 – O nível de ensino que os professores lecionam está relacionada com a sua a opinião no que respeita à inclusão alunos com NEE's

- Os professores que lecionam o 3º ciclo têm opiniões mais positivas relativamente aos professores que lecionam o ensino secundário.

Nesta hipótese categorizamos três grupos: o primeiro constituído pelos professores que lecionam o 3º ciclo, o segundo constituído pelos professores que lecionam o 3º ciclo e secundário e por último os professores que lecionam o ensino secundário. A categorização teve em consideração os professores respondentes lecionarem estes níveis de ensino na Escola em estudo.

Analisando os dados estatísticos referentes à variável «nível de ensino», pela aplicação do teste de Kruskal Wallis, tabela 6, anexo VII, o nível de significância apresenta valores superiores a 0.05, permitindo verificar que as opiniões dos professores respondentes sobre a inclusão não estão relacionadas com o nível de ensino que lecionam.

Hipótese 5 – O grupo disciplinar de docência dos professores influi na sua opinião sobre a inclusão dos alunos com NEE's

Para esta hipótese categorizámos três grupos de professores: um grupo constituído por seis professores do grupo disciplinar de Línguas-Português e Inglês, um outro grupo constituído por seis professores de Matemática e um terceiro grupo pelos dezasseis professores dos restantes grupos disciplinares em número de um a dois professores por grupo, por os dados estatísticos terem pouca representatividade se todos os grupos disciplinares fossem considerados.

Apresentam-se os quadros com os resultados do teste de Kruskal-Wallis e a comparação média de concordância na tabela 7, anexo VII.

Seguidamente analisamos estatisticamente as diferenças verificadas nas questões números: I 5; I 17 e I 25

Item I 5: Normalmente os alunos com NEE's comportam-se adequadamente na turma de ensino regular. Nível de significância, $p = 0.004$

No que concerne a esta afirmação, verifica-se que os professores pertencentes ao grupo disciplinar de Português, Inglês e de Matemática apresentam uma média de concordância de 3.14 e 3.25 respectivamente, próximo do ponto médio da escala 3-indiferente, ou seja, nas suas opiniões os alunos com NEE's têm um comportamento satisfatoriamente adequado nas aulas. Por seu lado, os professores dos restantes grupos disciplinares reforçam o comportamento positivo destes alunos apresentando uma média de concordância de 4.38, situando-se entre os pontos 4-concordo parcialmente e 5-concordo totalmente. Assim, observa-se que todos os grupos concordam, ainda que com nível diferente, com a afirmação.

Esta análise permite-nos confirmar que os professores que leccionam disciplinas que em princípio requerem maior concentração e dedicação em virtude da sua complexidade, entendem, que os alunos manifestam *comportamento menos adequado* nas disciplinas em causa.

Item I 17: A atenção que requer os alunos com NEE's não prejudica o sucesso dos outros alunos da turma. Nível de significância, $p=0.044$

Seguindo a ordem dos grupos disciplinares do *item* anterior, verificamos que os professores neste *item* apresentam uma concordância média muito próxima nos dois primeiros grupos, 2.71. 2.88, enquanto no terceiro é de 3.92, superior ao ponto médio da escala 3-indiferente, entre os pontos 3-indiferente e 4-concordo parcialmente.

Os dois primeiros grupos não tendem a concordar com a afirmação, enquanto que os 16 professores do terceiro grupo entendem que os NEE's não afectam negativamente o sucesso escolar dos restantes alunos, o que acaba por ser coerente com as conclusões retiradas da análise do item anterior.

I 25: A heterogeneidade das turmas não é factor de insucesso escolar. Nível de significância $p=0.022$

Constatamos que referente a esta afirmação os professores dos grupos disciplinares de Português, Inglês e de Matemática apresentam uma concordância média mais reduzida - 3,00 e 2,25 – perto do ponto médio da escala 3-indiferente, sendo claramente mais concordantes os professores do terceiro grupo constituído pelos vários grupos disciplinares, cuja concordância média é de 4.15, ultrapassando em muito o ponto médio da escala 3-indiferente, ao situar-se entre os pontos 4-concordo parcialmente e 5-concordo totalmente. Podemos afirmar que nem todos os professores tendem a concordar com a afirmação, e pela primeira vez, os resultados observados dos professores de

Português e Inglês distanciam-se dos do grupo de Matemática, pois os últimos entendem que a heterogeneidade no seio da turma acaba por prejudicar o sucesso escolar.

7.3. ITENS CONSIDERADOS MAIS IMPORTANTES NO PROCESSO DE INCLUSÃO

Embora o questionário esteja estruturado em três partes, conforme referido em 2.3 *Instrumentos*, é na segunda parte do questionário, no seu ponto dois, que se solicita a escolha de cinco dos vinte cinco itens apresentados no ponto 1.1 na Parte III, que os professores considerem mais relevantes no desenvolvimento do processo da inclusão.

Dado que o número de itens escolhidos foi extenso e, obedecendo ao critério definido - identificar e analisar os cinco itens que apresentavam maior frequência a favor da inclusão - podemos verificar no quadro nº3, que foram os itens 10, 11, 14, 21 e 20 os mais identificados pelos professores respondentes.

Quadro 3 - Itens mais relevantes a favor da inclusão

| Itens | Frequência | % |
|--|------------|----|
| I10. A educação dos alunos com NEE's numa turma do ensino regular, atenua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos "normais" | 20 | 71 |
| I11. Todos os alunos, quais quer que sejam as suas necessidades educativas, têm o direito a assistir às aulas na turma de ensino regular | 20 | 71 |
| I14. A presença de um aluno com NEE's numa turma de ensino regular, não interfere com o progresso dos seus colegas | 13 | 46 |
| I20. Incluir na turma regular alunos com NEE's ocasiona mais benefícios que problemas | 10 | 36 |
| I21. Nas classes regulares os alunos com NEE's podem acelerar o seu ritmo de aprendizagem, pois tomam como estímulo e modelo os alunos ditos "normais" | 12 | 43 |

Salientamos que dos professores respondentes, 71% consideram que se os alunos com NEE's forem integrados numa turma do ensino regular, conseguir-se-ão atenuar as diferenças entre eles e os outros alunos e que, independentemente das suas necessidades educativas, têm o direito de frequentar o ensino regular; 46% refere que estes alunos não prejudicam o progresso das aprendizagens dos outros alunos, sendo que 43% observam que os alunos com NEE's podem ser estimulados no ritmo das aprendizagens e 36% assinala que a sua inclusão potencia mais benefícios para todos.

Assim, podemos concluir da análise do quadro anterior que a maioria dos professores respondentes valoriza a heterogeneidade das turmas no ensino regular para uma melhor e dinâmica aprendizagem que poderá favorecer todos os alunos.

7.4. CONDIÇÕES CONSIDERADAS MAIS IMPORTANTES NO PROCESSO DE INCLUSÃO

A terceira parte do questionário é constituída por três questões. Na primeira questão fechada – com sete condições, é solicitado a classificação por ordem de prioridades de acordo com a relevância para a realização de um efectivo processo de inclusão, pontuando de 1 a 7, 1 a menos importante e 7 a mais importante. Nas duas questões de resposta aberta, solicita-se a identificação de uma condição não referida no inquérito e apresentação de comentários/observações sobre o tema em estudo.

O Quadro nº 4 apresenta as escolhas dos professores respondentes relativamente à classificação das sete condições colocadas.

Quadro 4 - Condições consideradas mais relevantes no processo de inclusão

| Descrição | Classificação |
|---|---------------|
| ▪ Técnicos especializados (professores, psicólogos, terapeutas) | 143 |
| ▪ Formação específica para trabalhar com alunos com NEE's | 135 |
| ▪ Atitudes dos professores | 124 |
| ▪ Colaboração entre professores | 119 |
| ▪ Avaliação e acompanhamento dos alunos | 108 |
| ▪ Metodologias de ensino | 105 |
| ▪ Materiais e recursos | 96 |

7.4.1. ANÁLISE DAS QUESTÕES FECHADAS

Da análise do quadro podemos constatar que a maior relevância é dada à existência de técnicos especializados, sendo a formação específica um contributo essencial no desenvolvimento do trabalho com estes alunos, bem como a atitude dos professores. Relativamente à colaboração entre professores, a avaliação e acompanhamento dos alunos e as metodologias de ensino, foram considerados de importância considerável, ainda que inferior às condições acima referidas. Os materiais e recursos tiveram uma classificação

relativamente reduzida pelo que foram considerados de circunscrita importância em todo o processo de inclusão. A preferência recaiu assim mais sobre factores humanos e de planeamento dos pedagogos, que propriamente no material que têm à sua disposição.

Assim, nesta questão, concluímos que os professores ao atribuírem a sua classificação deram origem à formação de três grupos distintos de importâncias das condições.

O primeiro grupo de importância é constituído por três *itens*, o primeiro-Técnicos especializados-professores, psicólogos, terapeutas, o segundo-Formação específica para trabalhar com alunos com NEE's e por último-Atitudes dos professores.

O segundo grupo também constituído por três itens embora com classificação inferior ao primeiro, não foi de todo considerado de pouca importância. O primeiro deste grupo, quarto do geral, - Colaboração entre professores, o segundo, quinto do geral, - Avaliação e acompanhamento dos alunos e o terceiro, sexto do geral, - Metodologias de ensino. O último item - Materiais e recursos, foi o menos valorizado.

Da análise do quadro, podemos contactar que a maior relevância é dada à colaboração dos técnicos especializados, sendo a formação específica um contributo essencial no desenvolvimento do trabalho com estes alunos, bem como a atitude dos professores. Relativamente à colaboração entre professores, a avaliação e acompanhamento dos alunos e as metodologias de ensino, foram considerados igualmente de bastante importância. Os materiais e recursos foram considerados de menos importância em todo o processo de inclusão.

7.4.2. ANÁLISE DAS QUESTÕES ABERTAS

Aludimos agora às respostas abertas, que propositadamente apresentámos e das quais tínhamos grandes expectativas, por considerarmos de grande relevância para o nosso trabalho.

Na primeira questão aberta, identificação de uma condição não referida no inquérito, lamentavelmente só obtivemos duas respostas, que recaíram na mesma preocupação – dimensão da turma, pois em turmas menos numerosas o trabalho do professor e de todos os alunos em relação aos alunos com NEE's poderá ser melhor desenvolvido e os objectivos atingidos com sucesso. Pretendeu-se assim sublinhar que dado o facto de estes alunos necessitarem de uma atenção e planeamento curricular especializado, o processo de inclusão e os próprios laços criados entre os alunos, é facilitado se a turma for constituída por um número reduzido de alunos.

Na segunda questão aberta, apresentação de comentários/observações sobre o tema em estudo, mais uma vez só um pequeno grupo de professores, 5, opinaram sobre o

tema, anexo IV. Verificou-se que um deles não valoriza a inclusão de alunos com NEE's em turmas do ensino regular por considerar não ser o mais adequado para a sua formação e se tratar de uma medida somente fundada em aspectos económicos, enquanto que os outros quatro apresentam igualmente comentários pertinentes, nomeadamente: a necessidade de formação não só do corpo docente mas também do não docente, pois alunos com NEE's necessitam de apoio igualmente fora da sala de aula e muitas vezes estes profissionais não estão preparados para tal; a questão da monodocência; o facto dos alunos com NEE's serem eles próprios muito diferentes entre si, por apresentarem problemáticas diferentes pelo que o sucesso e limitação da inclusão dependerá igualmente desse aspecto, exigindo diversificação de estratégias nas atividades letivas propostas em cada uma das turmas do ensino regular; por fim, um dos respondentes acrescentou que não possuía ainda conhecimentos suficientes para responder com certeza a várias questões do questionário.

PARTE IV – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

PARTE IV - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

No desenvolvimento deste trabalho propusemo-nos estudar os diferentes aspectos relativos às opiniões de professores do 3º Cicio do Ensino Secundário face à inclusão dos alunos com NEE's, através do questionário e entrevistas que construímos.

Depois de uma análise da literatura, na procura de estudos anteriormente efectuados por autores sobre esta temática no sentido de engrandecermos o nosso trabalho e respetivas conclusões, iremos apresentar os comentários e resultados considerados de maior relevância.

Fazendo jus ao trabalho desenvolvido pelas Organizações Internacionais – ONU e UNESCO, junto de outras entidades nomeadamente os governantes de todos os países, foi-nos possível sensibilizar todos para o direito do cidadão com deficiência.

Verificou-se que a legislação da grande maioria dos países desenvolvidos reconhece, defende e esclarece as medidas, de modo a que todos se sintam o mais inserido possível na sociedade.

No entanto, nem sempre a legislação é cumprida, seja por incúria dos governantes e da sociedade ou por razões economicistas, pelo que muito teremos de fazer para minimizar o efeito de inoperância e de atitudes menos conscientes.

Foi possível analisar a evolução das teorias, práticas e modelos de intervenção na educação das crianças com NEE's na escola inclusiva verificadas nos últimos anos e aos êxitos conseguidos em relação aos objectivos definidos.

No nosso país, o legislador português tem vindo a preocupar-se com a questão da escola inclusiva, efectuando as alterações necessárias no cumprimento do estipulado pelas recomendações das Organizações Internacionais.

Assim, estando consagrado o livre e democrático acesso à educação, de todos as crianças e jovens através de uma política global integrada que permite responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos, os professores têm sido o pilar fundamental do ensino, nomeadamente na inovação das práticas e dos modelos necessários ao desenvolvimento das aprendizagens de todos os alunos e em especial dos alunos com NEE's em estreita colaboração com os intervenientes no processo educativo.

Considerando a perspectiva de alguns autores sobre o conceito das necessidades educativas especiais e tentando reunir o consenso da maioria das perspectivas, que merecem a nossa concordância, quando falamos em necessidades educativas especiais, não nos referimos só a deficiências físicas, motoras, sensoriais ou intelectuais, mas também às dificuldades da aprendizagem em qualquer momento do percurso escolar, e/ ou a problemas linguísticos, culturais ou económicos que dão origem a necessidades de apoio e trabalho específico por parte das escolas ditas inclusivas.

No enquadramento metodológico do nosso estudo, definimos como objectivo geral conhecer as opiniões de professores do 3º Ciclo e do Secundário de uma Escola de Lisboa sobre a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais na sala de aula e na escola do ensino regular e compreender a natureza das dificuldades sentidas por estes profissionais da educação a fim de ajustar melhor as estratégias de inclusão.

Partimos da hipótese que o número de alunos por turma, a idade dos professores, o nível de ensino que lecionam, os anos de docência e o grupo disciplinar a que pertencem influem nas suas opiniões sobre a inclusão de alunos com NEE's.

Para conhecer as opiniões foi aplicado um questionário a cem professores do 3º Ciclo e do ensino secundário de uma escola de Lisboa, tendo respondido 28 dos mesmos. Aos vinte e oito respondentes procedeu-se ao tratamento estatístico e a uma análise de conteúdos, resultados analisados no desenvolvimento deste estudo.

Foram também realizadas entrevistas semi-estruturadas a um grupo de cinco professores da escola em estudo com o objetivo de conhecer melhor as suas opiniões sobre a temática da inclusão dos alunos com NEE's.

Das experiências relatadas, concluímos que o tema da inclusão não está de todo posto em causa e é bastante pertinente, o que muito nos estimula.

Todavia, não podemos deixar de sentir que os professores estão apreensivos e sentem bastantes dúvidas sobre o rumo a definir, o que deles esperam e como adaptar-se ao mundo em mudança.

As dificuldades são visíveis, tanto na gestão das atividades em sala de aula com todos os alunos e na especial atenção que os alunos com NEE's necessitam, como no saber lidar com a diversidade, a falta de informação e de metodologias adequadas ao processo de desenvolvimento das aprendizagens e acompanhamento. Outra das dificuldades é a falta de conhecimento das várias problemáticas dos alunos com NEE's.

Neste contexto, enfrentado as adversidades, estamos convictos que as opiniões estudadas neste trabalho podem potenciar as atitudes, conceito fundamental na motivação e empenho de todos neste processo.

No que concerne às variáveis, centrámos o nosso estudo na relação e compreensão entre as variáveis definidas - idade, género, grau académico, anos de docência, nível de ensino, grupo de docência, número de turmas, número médio de alunos por turma, frequência de ações de formação na área da educação especial, experiência de leção de alunos com NEE's na sala de aula, domínio da perturbação dos alunos com NEE's - e na opinião manifestada pelos professores respondentes.

Para além do descrito, é para nós crucial compreender também as causas de natureza qualitativa das principais dificuldades de professores respondentes nas experiências vividas para que sejam impulsionadores de educação inclusiva.

Como suporte das análises efectuadas, utilizámos a técnica da entrevista semi-estruturada e, como anteriormente referido, uma escala com questões fechadas e abertas.

Neste sentido, e reflectindo sobre as variáveis definidas, apresentamos as conclusões mais importantes obtidas no nosso estudo.

Seguidamente apresentam-se resultados das entrevistas e das hipóteses que definimos e a discussão dos resultados obtidos em cada uma delas.

Das entrevistas

No que respeita às entrevistas realizadas aos cinco professores, em nosso entender pode-se afirmar que os resultados obtidos, atribuem grande valorização à inclusão para todos os alunos por, revelarem preocupações pelos seus próprios desconhecimentos e falta de formação específica, sem descurem a falta de colaboração entre os profissionais e também das características pessoais de cada aluno e a sua problemática.

É também evidenciado os benefícios para todos os alunos, com o aumento da motivação para as aprendizagens, maior equilíbrio emocional dos alunos com NEE's e compreensão, tolerância, entretida por parte dos outros alunos.

Embora os anos de docência dos professores entrevistados sejam díspares, as suas motivações são fortes, transmitem confiança e em muito contribuirão para a inclusão.

Os resultados do nosso estudo confirmam estudos realizados por outros investigadores em algumas variáveis e contraem outros em outras variáveis – ex. professores com menos tempo de serviço, apresentam atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE's.

Relativamente às hipóteses do trabalho, apresentamos os seguintes resultados obtidos em cada uma delas:

Hipótese 1 – O número de alunos por turma influi nas opiniões dos professores da escola em estudo face à inclusão dos alunos com NEE's

- Quanto menor for o número de alunos por turma, mais positivas serão as opiniões dos professores face à inclusão de alunos com NEE's.

Na análise desta hipótese foi considerada a variável «o número de alunos por turma», a aplicação do teste de Mann-Whitney e a comparação média de concordância que

comparou um grupo de professores que têm até vinte alunos por turma e um outro que têm vinte e um ou mais alunos por turma.

Pela aplicação do teste de Mann-Whitney, passámos a considerar as questões: I 2: *O aluno com NEE's não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno dito "normal"*; I 8: *Os alunos com NEE's não obteriam mais vantagens se fossem educados em instituições de ensino especial*; I 13 *A inclusão escolar de alunos com NEE's é uma moda, deixará de se praticar quando se provar que não é rentável a longo prazo* e I 20: *Incluir na turma regular alunos com NEE's ocasiona mais benefícios que problemas*

A análise permitiu-nos concluir que existem algumas diferenças em relação às opiniões dos professores que lecionam turmas com menos ou mais de vinte alunos, na medida em que se verifica o nível de significância em 4 das questões, e em todos os casos no mesmo sentido: os professores com menor número de alunos tendem a concordar mais com a inclusão e benefícios da mesma tanto para os alunos NEE's como para os outros, a longo prazo. Conclusão que vai ao encontro do estudo realizado por Maria de Fátima na sua tese de mestrado (Santos, 2012) , mas que se afasta dos estudos efectuados por Jorge Vaz (2005): referindo que as opiniões dos professores face à inclusão não diferem significativamente em relação ao número de alunos por turma.

Acrescente-se que os professores que entrevistamos revelaram que o elevado número de alunos na sala de aula origina dificuldades na promoção das aprendizagens e na educação inclusiva, opinião concordante com Correia (2000), referindo que o número de alunos por turma relaciona-se com as opiniões mais favoráveis dos professores.

Salientamos que a legislação (Educação, 2009) prevê diminuição de alunos por turma quando destas fazem parte alunos com NEE's, facto que as escolas nem sempre cumprem, por não existirem recursos humanos e materiais.

Realçamos que a maior diferença de opiniões regista-se na questão I.20 em que a maioria dos professores tem opinião favorável sobre os benefícios que estes alunos originam para todos os alunos.

Hipótese 2 – A idade dos professores influi a sua opinião sobre a inclusão dos alunos com NEE's

- Os professores com menos idade, apresentam opiniões mais positivas face à inclusão de alunos com NEE's, relativamente aos professores com mais idade.

Foram categorizados dois grupos: um grupo constituído pelos professores que têm até 45 anos de idade e um segundo grupo constituído por professores com mais de 45 anos de idade.

Pela aplicação do teste de Mann-Whitney, passámos a considerar também as questões: I 6: *A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com NEE's fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidades;* I 9: *A inclusão de alunos com NEE's no ensino regular obriga a alteração das actividades normais da aula;* I 19: *Se as comunidades educativas fossem responsabilizadas pela concepção/execução dos programas educativos para alunos com NEE's, estes não apresentariam tantas dificuldades de integração e aprendizagem* e I 24: *Sem os recursos didácticos necessários, a ajuda do professor de apoio é quase inútil.*

No que concerne à variável «idade dos professores», a análise do teste de Mann-Whitney e a comparação da média de concordância revelam que os professores com menos de 45 anos de idade manifestam mais dificuldades em gerir a sua eficácia pedagógica perante a diversidade de alunos. Consideram igualmente, que a inclusão dos alunos com NEE's obriga, em maior grau, a alterações das atividades normais da aula, e entendem que é mais importante a responsabilização das comunidades educativas na concepção dos programas para os alunos com NEE's. Ao contrário dos professores com mais de 45 anos, os que possuem menos de 45 entendem que os recursos didácticos são condição absolutamente fundamental para o apoio aos alunos com NEE's, e sem eles a referida ajuda é quase impossível.

Esta conclusão poder-se-á justificar pelo facto dos professores com mais idade verem as suas capacidades e valências como o factor nuclear no desempenho da sua actividade enquanto os mais novos estão mais abertos a novos materiais e recursos variados. Conclusão que contraria o estudo de (Santos, 2012) referindo que não encontrou relação existente entre idade dos professores e a sua atitude face à inclusão.

Concluimos que são os professores com menos de 45 anos que revelam uma opinião menos favorável ao processo de inclusão, e não os que têm idade superior a 45 anos, situação também verificada por Rodriguez (2006) referindo que a idade e as opiniões favoráveis relacionam-se de forma inversa.

Hipótese 3 – Os anos de docência influem a opinião dos professores sobre a inclusão dos alunos com NEE's

- Os professores com mais anos de docência, apresentam opiniões mais positivas face à inclusão de alunos com NEE's, relativamente aos professores com menos anos de docência.

Nesta hipótese categorizamos dois grupos de professores de acordo com o tempo de docência: um grupo com tempo de docência até 15 anos e outro com mais de 15 anos de docência. Sendo a variável «Os anos de docência», os resultados obtidos no teste de Mann-Whitney indica-nos que o nível de significância é superior a 0.05 pelo que podemos verificar não existir relação entre a variável e a opinião dos professores face à inclusão de alunos com NEE's. Estes resultados estão concordantes com o estudo de Santos (2012), mas parecem contrariar o defendido por Huberman, 1989 citado por Morgado (2003): os professores com mais experiência docente, normalmente revelam mais dificuldades na gestão pedagógica e apresentam-se menos flexíveis à mudança.

Hipótese 4 – O nível de ensino que os professores lecionam está relacionada com a sua opinião no que respeita à inclusão alunos com NEE's

- Os professores que lecionam o 3º ciclo têm opiniões mais positivas relativamente aos professores que lecionam o ensino secundário.

Nesta hipótese categorizamos a variável em três grupos: o primeiro constituído pelos professores que lecionam o 3º ciclo, o segundo constituído pelos professores que lecionam o 3º ciclo e secundário e por último os professores que lecionam o ensino secundário.

Da aplicação do teste de Kruskal Wallis, verificamos que a variável «nível de ensino», não se relaciona com as opiniões dos professores respondentes sobre a inclusão. Enquanto Santos (2012) refere que os professores do 3º ciclo revelam-se menos favoráveis à inclusão dos alunos com NEE's que os professores de outros ciclos.

Hipótese 5 – O grupo disciplinar de docência dos professores influi na sua opinião sobre a inclusão dos alunos com NEE's

Nesta hipótese categorizamos três grupos: um grupo constituído pelos professores do grupo disciplinar de Matemática, um outro grupo constituído pelos professores de Línguas e um terceiro grupo de professores pertencentes a outros grupos disciplinares. A escolha deveu-se ao facto de os professores respondentes, 28, pertencerem a treze grupos disciplinares pelo que os dados estatísticos teriam pouca representatividade se todos os grupos fossem considerados.

Relativamente a esta variável aplicámos o teste de Kruskal-Wallis e a comparação média de concordância. Da análise estatística efectuada e tendo em conta as diferenças verificadas nas questões números: I 5 *Normalmente os alunos com NEE's comportam-se adequadamente na turma de ensino regular*; I 17: *A atenção que requer os alunos com*

NEE's não prejudica o sucesso dos outros alunos da turma e I 25 A heterogeneidade das turmas não é factor de insucesso escolar.

Concluimos que todos os professores tendem a concordar que os alunos com NEE's se comportam adequadamente nas aulas, mas essa concordância é bem menor no caso dos professores de Línguas e Matemática. Em sentido convergente estes discordam que a atenção requerida pelos alunos em causa não afecte os outros alunos e entendem que a heterogeneidade afecta negativamente o desempenho, opinião oposta à do grupo de professores dos outros grupos disciplinares, que rejeitam ambas as visões. Acrescente-se ainda que no último item, nº25, a opinião dos professores de matemática distancia-se da dos de Línguas pois discordam ainda mais da afirmação. Assim, ainda que na generalidade exista uma concordância no processo de inclusão, os professores dos grupos de Línguas e Matemática observam uma maior amplitude de desvantagens para a dinâmica da aula da inclusão de alunos com NEE's.

Estas conclusões poder-se-ão justificar pelo facto dos professores que leccionam disciplinas que em princípio requerem maior concentração e dedicação, em virtude da sua complexidade, entenderem que os alunos manifestam *comportamento menos adequado* nas disciplinas em causa.

Itens considerados mais importantes no processo de inclusão pelos professores: No questionário

Referente aos itens considerados mais importantes no processo de inclusão identificados no ponto 2.3, e de acordo com as prioridades dos professores a favor da inclusão, observa-se que diferem em relação aos itens apresentados.

Assim podemos referir um grupo distinto em que 71% dos respondentes consideram que os alunos com NEE numa turma do ensino regular atenuam as diferenças entre eles e os outros alunos, independentemente das suas necessidades educativas

Por outro lado em relação à presença destes alunos e a não interferência com o progresso dos seus colegas, concluiu-se pela concordância de apenas 46% dos respondentes enquanto em relação ao estímulo do ritmo das suas aprendizagens por observarem o modelo dos outros, a concordância foi de 43% dos respondentes.

A inclusão de alunos com NEE's em turmas regulares, ocasiona mais benefícios que problemas, foi valorizada só por 36% dos respondentes.

Observa-se que no geral, os professores são favoráveis a um processo de inclusão na medida em que este é benéfico para todos pois não só atenua diferenças como não prejudicará o progresso dos outros alunos.

Ainda em referência ao ponto 2.4 – condições consideradas mais importantes no processo de inclusão, no que diz respeito à classificação das questões fechadas, concluímos que a maior relevância é dada à colaboração dos técnicos especializados, em que a formação específica é um contributo essencial no desenvolvimento do trabalho com estes alunos, bem como a atitude dos professores. Relativamente à colaboração entre professores, a avaliação e acompanhamento dos alunos e as metodologias de ensino, foram considerados de elevada importância, pois poderemos obter muitas melhorias de desempenho nas aprendizagens. Os materiais e recursos tiveram uma classificação relativamente reduzida, que compreendemos, pelo que podemos considerar não serem de grande importância em todo o processo de inclusão.

Tendo em conta a pouca expressividade das opiniões expressas nas questões abertas – dos 28 respondentes, só cinco comentaram -, situação que malogrou as nossas expectativas, salientamos que quatro apresentaram comentários pertinentes e que eram favoráveis à inclusão.

Na primeira questão aberta - identificação de uma condição não referida no inquérito - só obtivemos duas respostas, que recaíram na mesma preocupação – dimensão da turma, pois em turmas menos numerosas o trabalho do professor e de todos os alunos em relação aos alunos com NEE's poderá ser melhor desenvolvido e os objectivos atingidos com sucesso

Na segunda questão aberta-apresentação de comentários/observações sobre o tema em estudo- mais uma vez só um pequeno grupo de professores, 5, opinaram sobre o tema. Verificou-se que um deles não valoriza a inclusão de alunos com NEE's em turmas do ensino regular, enquanto que por seu lado, os outros quatro apresentam comentários pertinentes, nomeadamente a necessidade de formação na área específica pois os alunos apresentam problemáticas diferentes em cada uma das turmas do ensino regular, exigindo diversificação de estratégias nas atividades letivas propostas.

Breve reflexão final

Reflectindo sobre tudo o que foi exposto, recomendamos desde já que este estudo seja continuado, melhorado e aprofundado, pois consideramos o tema altamente pertinente e em constante evolução, logo necessitado de análise constante. Como síntese do nosso raciocínio referiríamos que todo o ser humano é passível de mudar. Se as atitudes dos professores e da sociedade em geral são tão importantes para a inclusão das pessoas com deficiência no meio natural de vida, encontremos a forma de o fazer. Caberá sem sombra de dúvida à educação e aos professores em particular uma enorme fatia de responsabilidade nesta matéria.

Assim, se os professores são um dos intervenientes com maiores responsabilidades no processo e no sucesso da integração, não pode ser indiferente aos responsáveis pela definição das políticas educativas, em particular das políticas de formação, nem a forma nem o conteúdos da formação. Deveriam, pois, ser objecto de preocupação ministerial a definição de um conjunto de medidas e estratégias que a prazo pudessem transformar os professores portugueses em docentes com o perfil ideal para a integração de alunos com NEE's. Mas não caberá só a estes o papel central. O processo e a necessidade de inclusão têm de ser parte da sociedade como um todo, dentro e fora do espaço escolar e por isso é necessária uma contribuição da sociedade em geral na contribuição para a alteração de mentalidades e atitudes, pois tudo e todos somos passíveis de mudança e é essencial promover a relação Escola/ Família e Sociedade.

«o sonho comanda a vida»

António Gedeão

PARTE V - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais. (17 de novembro de 2009). Obtido em 22 de dezembro de 2012, de <http://www.european-agency.org>
- Ainscow, M. (1995). Education for all: Making it happen. *Communication présentée au Congrès Internationale D'Education spéciale*. Birmingham, Angleterre.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing*. Abingdon: Routledge.
- Almeida, L. d., & Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Coimbra: APPORT.
- Assunção, F. B., & Pimentel, A. C. (2000). Autismo infantil. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 22, 37-39.
- Autismo, F. F. (2009). Obtido em 30 de dezembro de 2012, de <http://www.appda-lisboa.org.pt/federacao/autismo.php>
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Bauman, Z. (2001). *The individualized society*. Cambridge: Polity Cambridge Press.
- Bell, J. (2002). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gravida-PublicaçõesLda.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Christina, T., Florian, L., & Rose, R. (2003). *Promover a Educação Inclusiva*. Horizontes Pedagógicos.
- Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades Educativas Especiais na Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2001). *Educação Inclusiva ou educação apropriada? In D. Rodrigues (org) Educação e Diferença. Valores e Prática para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2000). *Inclusão um guia para educadores e professores*. Braga: Quadro Azul.
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Cunningham, C. (1990). *El síndrome de Down*. Barcelona: Paidós.
- Dorneles, B. V. (2004). *Diversidade na aprendizagem, saúde mental na escola: uma abordagem multidisciplinar; 2ª edição*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- DSM-IV-TR, M. D. (2000). Obtido em 23 de dezembro de 2012, de http://books.google.pt/books?id=Q-BFlfTyhIOC&pg=PA26&lpg=PA26&dq=DSM+4+e+5&source=bl&ots=0xR1CKJKmc&sig=OGK-KF49na6Ci-N56taaUBQYhJw&hl=pt-PT&sa=X&ei=H_fVUM2dMNS5hAftkYCgBQ&sqi=2&ved=0CGMQ6AEwBg#v=onepage&q=DSM%204%20e%205&f=false
- Educação para todos: o compromisso de Dakar. (2000). *World Education Forum*. Dakar: Consed, Ação Educativa e Unesco.
- Educação, M. d. (4 de junho de 2009). Despacho n.º 13170/2009, Anexo I, 5.4, 22470. *Diário da República II série 108*. Lisboa, Lisboa, Portugal.

Dionísia Santos – Necessidades Educativas na sala de aula: Opiniões e perspectivas de um grupo de professores do 3º ciclo e do Secundário de uma escola de Lisboa

Espinho, C. M. (setembro de 2007). Obtido em 23 de Dezembro de 2012, de http://portal.cm-espinho.pt/fotos/editor2/iv_caracterizacao_socio_educativa.pdf

Estrela, A. (1996). *Teoria e prática de observação de classes, uma estratégia de formação de professores. 2ª edição*. Lisboa: INIC.

Fortin, M. F. (1999). *O Processo de investigação, da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

Freire, P. (2001). *Extensão ou Comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras (Portugal): Celta Editora.

Gomes, A. C. (2012). *Fragments da vida de um professor: entre a etnografia e a (auto)biografia*. Viseu: <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/12511/1/Relat%C3%B3rio%20.pdf> , consultado em 20 janeiro 2014.

Goodson, I. F. (1995). *Curriculo:Teoria e História*. Petrópolis: Vozes.

Goodson, I. F. (1988). *The making of a curriculum*. London: Falmer Press.

Goodson, I. F. (1997). *Construção social do currículo*. Lisboa: Educa.

Goodson, I. F. (maio/agosto de 2007). Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, 35.

Klin, A. (2006). Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista brasileira de Psiquiatria*, 28 supl 1.

Kozma, C. (2001). *O que é a síndrome de down? in karen stray-gundersen, bebés com síndrome de down*. Lisboa: Bertrand Editora.

Leitão, F. A. (2010). *Valores educativos, cooperação e inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.

Leite, T., & Madureira, I. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Maroco, J. (2003). *Análise estatística; com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Silabo.

Marôco, J. (2011). *Análise estatística com o SPSS statistics*. Pero Pinheiro: Report Number.

Ministério da Educação. (janeiro de 2008). *Educação especial manual de apoio à prática*. Lisboa, Lisboa, Portugal: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.

Monteiro, C. B. (2 de Fevereiro de 2011). Obtido em 23 de dezembro de 2012, de <http://www.cedes.ufsc.br:8080/xmlui/handle/123456789/338>

Montessori, M. (2007). *Mente Absorvente*. São Paulo: Cadernos da Pedagogia I Volume.

Moreira, A. F. (2001). A Recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, 18, pp. 65-81.

Morgado, J. A. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: ISPA.

Organização Cultural, C. e. (1994). *The Salamanca and Statement Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

Dionísia Santos – Necessidades Educativas na sala de aula: Opiniões e perspectivas de um grupo de professores do 3º ciclo e do Secundário de uma escola de Lisboa

Orrú, S. E. (10 de outubro de 2010). Síndrome de Asperger: aspetos científicos e educacionais. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 53/7, 1-14.

Paraskeva, J. M. (2008). *Educação e poder: Abordagens críticas e pós-estruturais*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Perrenoud, P. (2002). *As Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Art med.

Popkewitz, T. S. (1997). *Reforma Educacional: uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Popkewitz, T. S. (2001). *Lutando em defesa da alma : a política do ensino e a construção da professor*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Popkewitz, T. S. (2008). História do currículo, regulação social e poder: T.T. Silva (Org) O sujeito da educação: estudos foucaultianos. 6 ed. Petrópolis: Vozes. pp. 173-210.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas sobre a inclusão. da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2011). *Educação inclusiva dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget Horizontes Pedagógicos.

Rodriguez, R. (2006). La Atención a la diversidad en la ESO. Actitudes del profesorado y necesidades educativas especiales. Badajoz: Universidade da estremadura.

Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada, conceitos, discursos e práxis*. Lisboa: Porto Editora.

Sacritán, J. G. (2011). *El curriculum: una reflexion sobre la practica*. Madrid: Morata.

Sanches, I. R. (5 de 2005). Compreender. agir. mudar, incluir da investigação-ação à inclusão, 5. *Revista Lusófona de Educação*, 127-142.

Sanches, I. R. (2011). *Em busca de indicadores de Educação Inclusiva - A "vóz" dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 105-149.

Santos, M. d. (2012). *As Atitudes de professores do ensino básico, face à inclusão de alunos com necessidades educativas, especiais na sala de aula. Dissertação apresentada ao Instituto Superior de Psic Aplicada para obtenção de grau de mestre, orientada po José Morgado*. Lisboa.

SFARI- Simons Foundation Autism Research Initiative. (7 de dezembro de 2007). Obtido em 30 de dezembro de 2012, de <http://translate.google.pt/translate?hl=pt-PT&sl=en&u=http://sfari.org/news-and-opinion/classic-paper-reviews/2007/leo-kanners-1943-paper-on-autism-commentary-by-gerald-fischbach&prev=/search%3Fq%3Dleo%2Bkanner%2Bem%2B1943%26hl%3Dpt-PT%26tbo%3Dd%26qscrl%3>

Silva, M. O. (2011). *Gestão da aprendizagem na sala de aula inclusiva*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Sousa, S. C., & Pires, A. A. (2003). *Psicologia, Saúde e Doenças*, 4 (1). 111-130.

Dionísia Santos – Necessidades Educativas na sala de aula: Opiniões e perspectivas de um grupo de professores do 3º ciclo e do Secundário de uma escola de Lisboa

Tilstone, C., Florian, L., & Rose, R. (10 de abril de 2008). Obtido em 21 de dezembro de 2012, de <http://books.google.pt/books?id=uA5RdCLsVKUC&pg>

Trancoso, M. V., & Cerro, M. M. (1998). *Síndrome de Down: Leitura e escrita – Um guia para pais, educadores e professores. Coleção necessidades educativas especiais (tradução 2004)*. Porto: Porto Editora.

Tuckman, B. W. (2005). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vaz, J. J. (2005). As atitudes dos professores do ensino básico face à Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais. *Tese em estudos da criança*, 256-272. Braga, Portugal.

Vygotsky, L. S. (1991). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: 4ª ed. Martins Fontes.

Young, M. F. (2000). *O currículo do futuro: da nova sociologia da educação a uma teoria crítica do aprendizado*. Campinas: Papirus.

LEGISLAÇÃO

Ministério da Educação (2001), Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro

Ministério da Educação (2001), Decreto-Lei nº 7/2001, de 18 de janeiro

Ministério da Educação (2008), Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro

Ministério da Educação (2001), Despacho nº 13170/2009, de 4 de junho

ANEXOS

ANEXOS

Anexo I – Dados dos Professores Respondentes

Anexo II – Guião das Entrevistas

Anexo III - Questionário

Anexo IV – Comentários

Anexo V – Protocolos das Entrevistas

Anexo VI – Análise das Entrevistas

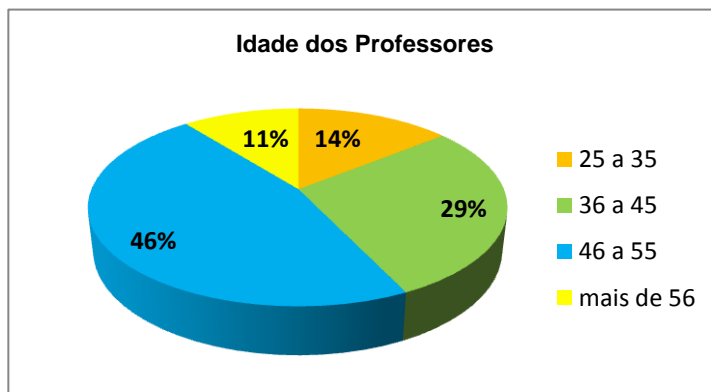
Anexo VII – Tabelas Estatística do Questionário

ANEXO I – DADOS DOS PROFESSORES RESPONDENTES

Características Pessoais e Profissionais dos Professores

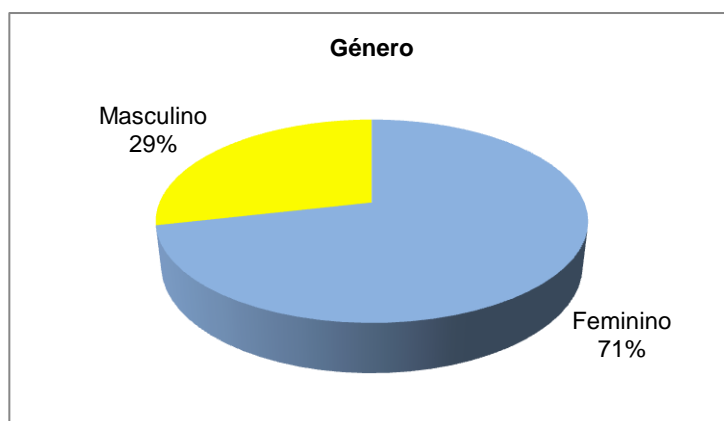
Idade

| Idade | Freq | % | Cumul % |
|------------|------|--------|---------|
| 25 a 35 | 4 | 14,3 | 14,29 |
| 36 a 45 | 8 | 28,6 | 42,86 |
| 46 a 55 | 13 | 46,4 | 89,29 |
| mais de 56 | 3 | 10,7 | 100,00 |
| Total | 28 | 100,00 | |



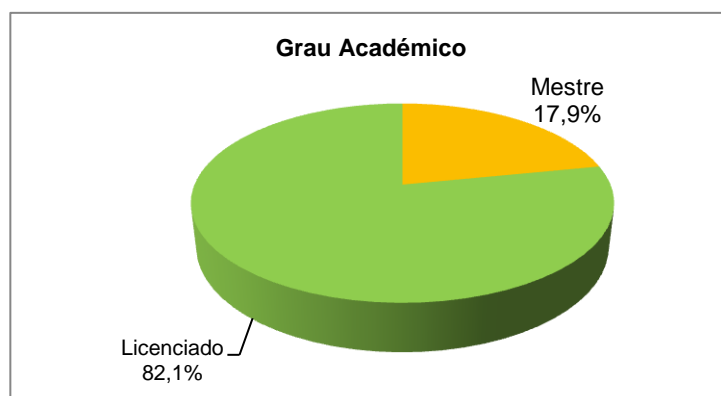
Género

| Género | Freq | % | Cumul % |
|-----------|------|-------|---------|
| Feminino | 20 | 71,4 | 71,4 |
| Masculino | 8 | 28,6 | 100,0 |
| Total | 28 | 100,0 | |



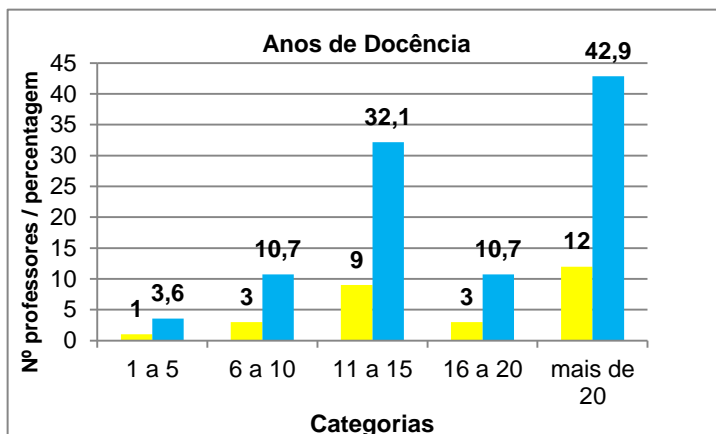
Grau Académico

| Grau Académico | Freq | % | Cumul % |
|----------------|------|-------|---------|
| Licenciado | 23 | 82,1 | 82,14 |
| Mestre | 5 | 17,9 | 100,00 |
| Total | 28 | 100,0 | |



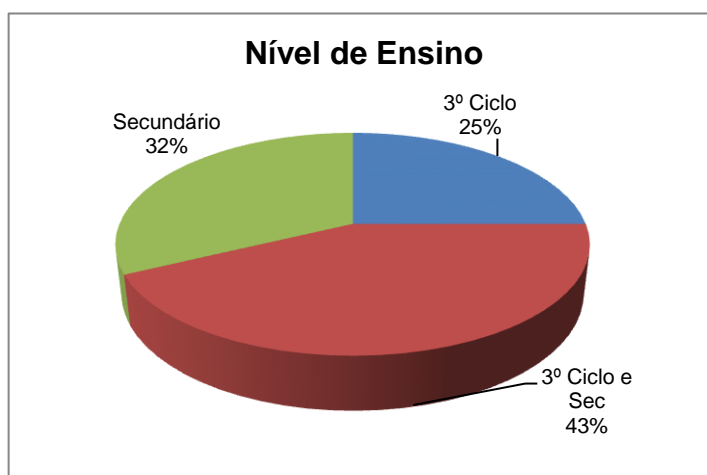
Anos de Docência

| Anos de docência | Freq | % | Cumul % |
|------------------|------|-------|---------|
| 1 a 5 | 1 | 3,6 | 3,6 |
| 6 a 10 | 3 | 10,7 | 14,3 |
| 11 a 15 | 9 | 32,1 | 46,4 |
| 16 a 20 | 3 | 10,7 | 57,1 |
| mais de 20 | 12 | 42,9 | 100,0 |
| Total | 28 | 100,0 | |



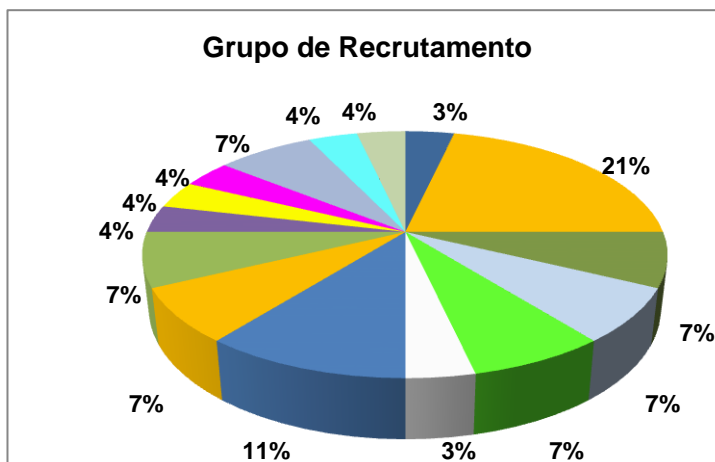
Nível de Ensino

| Nível de ensino | Freq | Perc | Cumul |
|-----------------|------|------|-------|
| 3º Ciclo | 7 | 25,0 | 25,0 |
| 3º Ciclo Sec | 12 | 42,9 | 67,9 |
| Secundário | 9 | 32,1 | 100,0 |
| Total | 28 | 100 | |



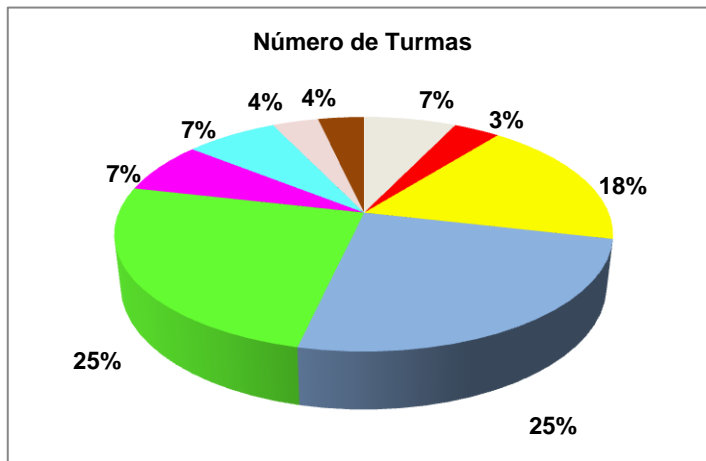
Grupo de Recrutamento

| Grupo de Recrut | Freq | Perc | Cumul |
|-----------------|------|-------|-------|
| 230 | 1 | 3,6 | 3,6 |
| 330 | 6 | 21,4 | 25,0 |
| 400 | 2 | 7,1 | 32,1 |
| 410 | 2 | 7,1 | 39,3 |
| 420 | 2 | 7,1 | 46,4 |
| 430 | 1 | 3,6 | 50,0 |
| 500 | 3 | 10,7 | 60,7 |
| 510 | 2 | 7,1 | 67,9 |
| 520 | 2 | 7,1 | 75,0 |
| 540 | 1 | 3,6 | 78,6 |
| 550 | 1 | 3,6 | 82,1 |
| 600 | 1 | 3,6 | 85,7 |
| 620 | 2 | 7,1 | 92,9 |
| 910 | 1 | 3,6 | 96,4 |
| Psic | 1 | 3,6 | 100,0 |
| Total | 28 | 100,0 | |



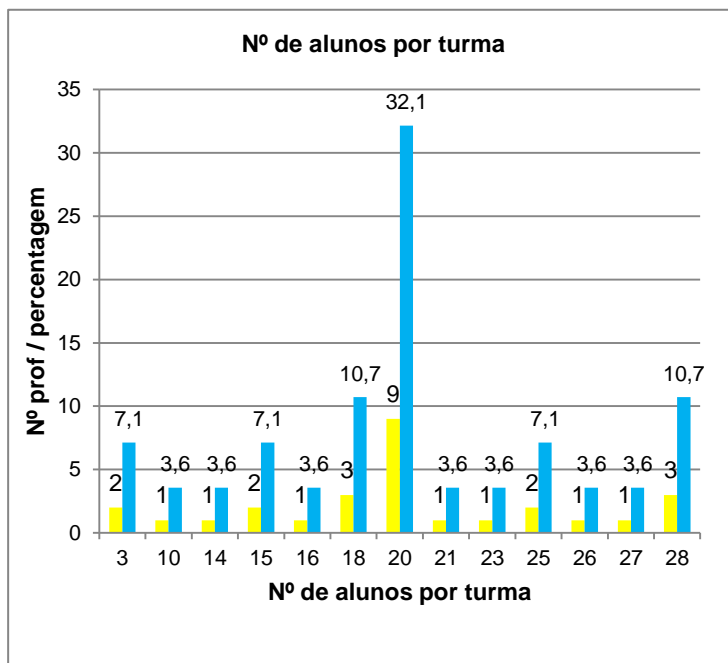
Número de Turmas

| Nº de Turmas | Freq | Perc | Cumul |
|--------------|------|-------|-------|
| 2 | 2 | 7,1 | 7,1 |
| 3 | 1 | 3,6 | 10,7 |
| 4 | 5 | 17,9 | 28,6 |
| 5 | 7 | 25,0 | 53,6 |
| 6 | 7 | 25,0 | 78,6 |
| 7 | 2 | 7,1 | 85,7 |
| 8 | 2 | 7,1 | 92,9 |
| 9 | 1 | 3,6 | 96,4 |
| 11 | 1 | 3,6 | 100,0 |
| Total | 28 | 100,0 | |



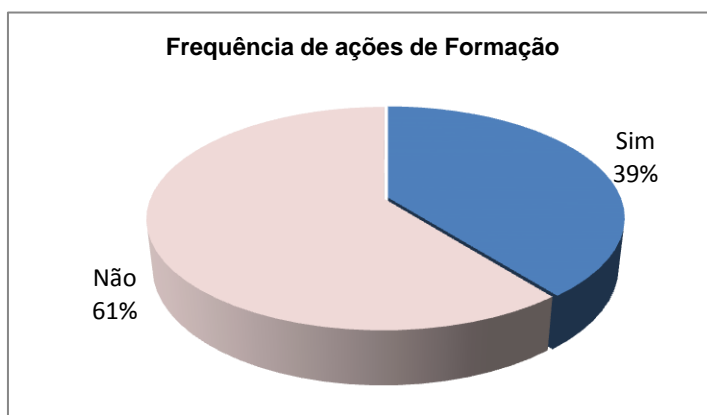
Número de alunos por turma

| Nº alunos por turma | Freq | Perc | Cumul |
|---------------------|------|-------|-------|
| 3 | 2 | 7,1 | 7,1 |
| 10 | 1 | 3,6 | 10,7 |
| 14 | 1 | 3,6 | 14,3 |
| 15 | 2 | 7,1 | 21,4 |
| 16 | 1 | 3,6 | 25,0 |
| 18 | 3 | 10,7 | 35,7 |
| 20 | 9 | 32,1 | 67,9 |
| 21 | 1 | 3,6 | 71,4 |
| 23 | 1 | 3,6 | 75,0 |
| 25 | 2 | 7,1 | 82,1 |
| 26 | 1 | 3,6 | 85,7 |
| 27 | 1 | 3,6 | 89,3 |
| 28 | 3 | 10,7 | 100,0 |
| Total | 28 | 100,0 | |



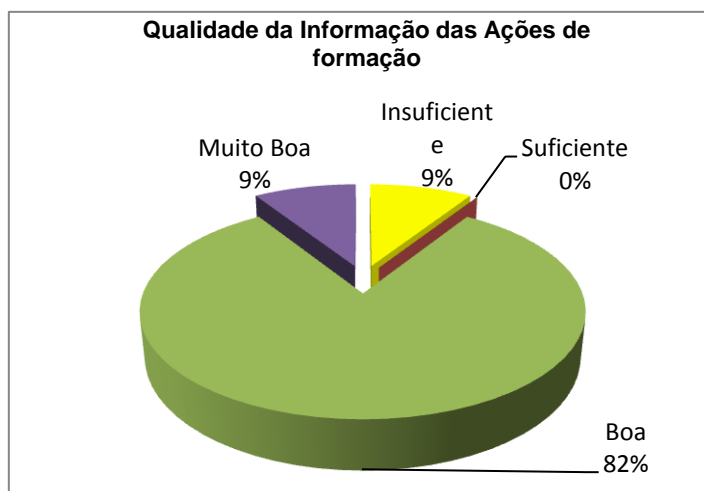
Frequência de Ações de Formação

| Ações de formação | Freq | Perc | Cumul |
|-------------------|------|------|-------|
| Sim | 11 | 39,3 | 39,3 |
| Não | 17 | 60,7 | 100,0 |
| Total | 28 | 100 | |



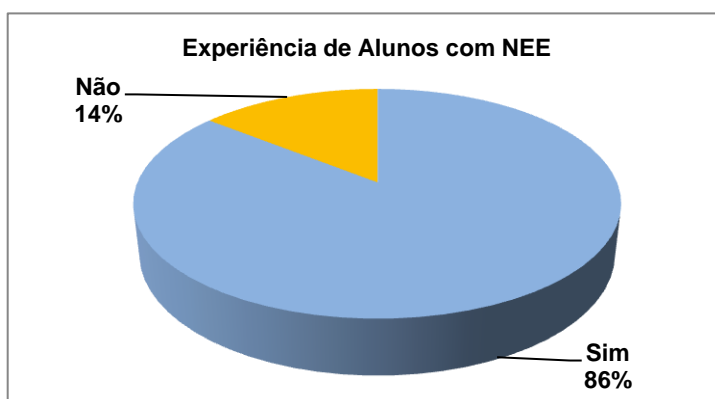
Qualidade da Informação das Ações de Formação

| Qualidade da Informação das Ações de Formação | Freq | Perc | Cumul |
|---|------|-------|-------|
| Insuficiente | 1 | 9,1 | 9,1 |
| Suficiente | 0 | 0,0 | 9,1 |
| Boa | 9 | 81,8 | 90,9 |
| Muito Boa | 1 | 9,1 | 100,0 |
| Total | 11 | 100,0 | |



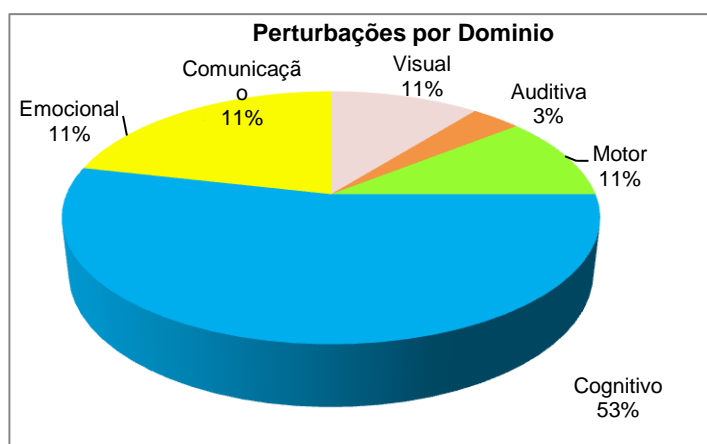
Experiência de Alunos com NEE

| Exp alunos com NEE | Freq | Perc | Cumul |
|--------------------|------|------|-------|
| Sim | 24 | 85,7 | 85,7 |
| Não | 4 | 14,3 | 100,0 |
| Total | 28 | 100 | |



Perturbações por Domínio

| Perturb por Domínio | Freq | Perc | Cumul |
|---------------------|------|-------|-------|
| Visual | 3 | 10,7 | 10,7 |
| Auditiva | 1 | 3,6 | 14,3 |
| Motor | 3 | 10,7 | 25,0 |
| Cognitivo | 15 | 53,6 | 78,6 |
| Emocional | 3 | 10,7 | 89,3 |
| Comunicação | 3 | 10,7 | 100,0 |
| Total | 28 | 100,0 | |



ANEXO II – GUIÃO DAS ENTREVISTAS

Anexo II - Guião para a entrevista

| Designação dos blocos | Objetivos específicos | Tópicos | Observações |
|---|---|---|--|
| Bloco A | | | |
| Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Fomentar o envolvimento do entrevistado no trabalho a realizar ➤ Tornar a entrevista pertinente e oportuna ➤ Garantir a confidencialidade | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentação do entrevistador e entrevistado ➤ Informação sobre o papel do entrevistado como elemento colaborativo na investigação ➤ Indicação dos objetivos da entrevista | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Entrevista semi-estruturada ➤ Transmitir clareza e cordialidade no diálogo com o entrevistado ➤ Esclarecer as dúvidas colocadas pelo entrevistado, utilizando sempre o mesmo critério para todas elas ➤ Agradecer a disponibilidade dos entrevistados ➤ Pedir autorização para gravar a entrevista |
| Bloco B | | | |
| Perfil dos entrevistados | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Recolher dados para a caracterização profissional dos entrevistados | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Informações profissionais | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Idade ➤ Formação geral e no âmbito de alunos com necessidades educativas especiais ➤ Tempo de serviço de docência |
| Bloco C | | | |
| As percepções do entrevistado face à inclusão de alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conhecer as percepções dos entrevistados face às aprendizagens de alunos com DID ➤ Conhecer as estratégias de aprendizagem que podem ser aplicadas a alunos com estas características <p>Conhecer as opiniões sobre as consequências do alargamento da escolaridade obrigatória no atendimento a estes alunos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Opinião do professor face ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem referente sobre: <ul style="list-style-type: none"> ○ A inclusão de alunos com NEE, nomeadamente com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais ○ As estratégias para inclusão na sala de aula ○ Adaptações curriculares ○ diferenciação pedagógica ○ construção de materiais adaptados às necessidades dos alunos ○ trabalho individual, cooperativo, a pares. ➤ Envolvimento de todos os elementos da turma no processo ensino aprendizagem ➤ Vantagem para todos de um trabalho com a diversidade ➤ Vantagem/desvantagem que a escolaridade até ao 12ºano proporciona aos alunos com NEE | <ul style="list-style-type: none"> ➤ A visão dos professores sobre a necessidade de recorrer a várias estratégias ➤ Perceber, de modo geral, se os professores consideram os alunos motivados. ➤ Se existe a preocupação de fomentar a participação de todos os alunos no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. |

| Designação dos blocos | Objetivos específicos | Tópicos | Observações |
|-------------------------------------|--|---|--|
| Bloco D | | | |
| Perfil das problemáticas dos alunos | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conhecer as dificuldades intelectuais e desenvolvimentais mais frequentes nos alunos que este professor lecionou | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Tipos de dificuldades intelectuais e desenvolvimentais | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Perceber as diferenças no contexto de aprendizagem |
| Bloco E | | | |
| Validação da entrevista | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Recolher sugestões do entrevistado acerca das temáticas que abordamos ➤ Concluir a entrevista | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Atitudes ➤ Sugestões ➤ Agradecimentos | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Agradecer e valorizar o contributo do entrevistado |

ANEXO III – QUESTIONÁRIO

Anexo III

Questionário

Introdução

O presente questionário, insere-se num trabalho de investigação sobre a inclusão escolar. Tem como objetivo conhecer a opinião dos professores de uma Escola do 3º Ciclo e Secundário da Grande Lisboa, face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE's) no Ensino Regular (ER). Este estudo não será possível sem a sua preciosa colaboração. Não existem respostas certas ou erradas e os dados recolhidos são confidenciais.

Este questionário foi adaptado ao aplicado por Maria de Fátima Santos na investigação conducente à sua tese de mestrado no Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA), e por Jorge Vaz na investigação da sua tese de Doutoramento pela Universidade do Minho.

Ao responder tenha presente que para efeitos de estudo consideramos que: “há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especiais, adaptadas, para que o aluno possa receber uma educação adequada. Esta necessidade educativa pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase de desenvolvimento do aluno”. Estes alunos podem beneficiar de serviços de educação especial.

Obrigada pela sua colaboração

Dionísia Maria Perpétua Santos

1ª Parte (Características Pessoais e Profissionais)

1. Idade

25 – 35 ___ 36 – 45 ___ 46 – 55 ___ Mais de 56 ___

2. Género

Masculino ___ Feminino ___

3. Grau Académico

Bacharel ___ Licenciado ___ Mestre ___ Doutor ___

4. Anos de docência

1 - 5 ___ 6 - 10 ___ 11 - 15 ___ 16 - 20 ___ Mais de 21 ___

5. Nível de ensino

3º Ciclo ___ Secundário ___

6. Indique o seu grupo

de recrutamento ___

7. Nº de turmas

que leciona este ano ___

8. Nº médio de alunos

na sala de aula ___

9. Frequentou acções de formação relacionadas com a educação especial?

Sim ___ Não ___

10. A informação recebida nas acções de formação foi:

Insuficiente ___ Suficiente ___ Boa ___ Muito Boa ___

11. Tem ou já teve alunos com NEE's na sala de aula?

Sim ___ Não ___

12. Tem/teve outros alunos não classificados como NEE's mas também com problemas de aprendizagem?

Sim ___ Não ___

13. Os alunos estão/estavam classificados predominantemente com perturbações no domínio

Visual __ Auditivo__ Motor __ Cognitivo__ Emocional__ Comunicação__

Outro_____

2ª Parte

1. Para cada afirmação, por favor assinale a opção que melhor exprime a sua opinião (assinale só uma hipótese)

| | Discordo totalmente | Discordo parcialmente | Indiferente | Concordo parcialmente | Concordo totalmente |
|---|---------------------|-----------------------|-------------|-----------------------|---------------------|
| 1. O contacto com alunos com NEE's em aulas do ensino regular, não contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas | | | | | |
| 2. O aluno com NEE's não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno dito "normal" | | | | | |
| 3. É difícil manter a ordem numa turma de ensino regular, na qual estão incluídos alunos com NEE's | | | | | |
| 4. Devido à falta de autocontrolo dos alunos com NEE's, não é benéfico para eles serem incluídos em turma de ensino regular | | | | | |
| 5. Normalmente os alunos com NEE's comportam-se adequadamente na turma de ensino regular | | | | | |
| 6. A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com NEE's fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidades | | | | | |
| 7. O apoio motiva suficientemente o aluno para superar as suas dificuldades | | | | | |
| 8. Os alunos com NEE's não obteriam mais vantagens se fossem educados em instituições de ensino especial | | | | | |
| 9. A inclusão de alunos com NEE's no ensino regular obriga a alteração das actividades normais da aula | | | | | |
| 10. A educação dos alunos com NEE's numa turma do ensino regular, atenua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos "normais" | | | | | |
| 11. Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, têm o direito a assistir às aulas na turma de ensino regular | | | | | |
| 12. Os alunos ditos "normais" que interagem com os alunos com NEE's, têm menos possibilidades de se desenvolverem | | | | | |
| 13. A inclusão escolar de alunos com NEE's é uma moda, deixará de se praticar quando se provar que não é rentável a longo prazo | | | | | |
| 14. A presença de um aluno com NEE's numa turma de ensino regular, não interfere com o progresso dos seus colegas | | | | | |
| 15. A educação dos alunos com NEE's em instituições do ensino especial, fá-los adquirir uma visão distorcida da realidade, acentuando a sua | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| deficiência | | | | | |
| 16. Os alunos com NEE's têm ciclos de atenção mais curtos que os outros, pelo que não podem beneficiar das actividades desenvolvidas em turmas de ensino regular | | | | | |
| 17. A atenção que requer os alunos com NEE's não prejudica o sucesso dos outros alunos da turma | | | | | |
| 18. Os que estão a favor da inclusão dos alunos com NEE's no ensino regular, na realidade, estão pouco interessados em melhorar a qualidade de ensino | | | | | |
| 19. Se as comunidades educativas fossem responsabilizadas pela concepção/execução dos programas educativos para alunos com NEE's, estes não apresentariam tantas dificuldades de integração e aprendizagem | | | | | |
| 20. Incluir na turma regular alunos com NEE's ocasiona mais benefícios que problemas | | | | | |
| 21. Nas classes regulares os alunos com NEE's podem acelerar o seu ritmo de aprendizagem, pois tomam como estímulo e modelo os alunos ditos "normais" | | | | | |
| 22. Para os alunos com NEE's, o prolongamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano ocasiona mais benefícios que problemas | | | | | |
| 23. Sem uma formação especializada, dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com NEE's | | | | | |
| 24. Sem os recursos didácticos necessários, a ajuda do professor de apoio é quase inútil | | | | | |
| 25. A heterogeneidade das turmas não é factor de insucesso escolar | | | | | |

2. Das 25 afirmações anteriormente apresentadas, escolha as cinco que lhe pareceram mais relevantes a favor da inclusão

| |
|----|
| 1. |
| 2. |
| 3. |
| 4. |
| 5. |

3ª Parte

1. Classifique por ordem de prioridade crescente de 1 a 7, (sendo 1 a menos importante e 7 a mais importante) as condições que considera mais relevantes para poder realizar um efectivo processo de inclusão

- a) Atitudes dos professores _____
- b) Avaliação/acompanhamento dos alunos _____

Dionísia Santos – Necessidades Educativas na sala de aula: Opiniões e perspectivas de um grupo de professores do 3º ciclo e do Secundário de uma escola de Lisboa

c) Metodologias de ensino _____

d) Formação específica para trabalhar com alunos com NEE's _____

e) Materiais e recursos _____

f) Colaboração entre professores _____

g) Técnicos especializados (professores, psicólogos, terapeutas) _____

2. Se considera que existe outra condição além das anteriores indique qual

3. Este espaço destina-se a comentários/observações que deseje fazer e considere importantes sobre o tema focado e que não estejam contemplados (as) neste questionário

Data: ___/___/___

ANEXO IV – COMENTÁRIOS

Anexo IV- Comentários

Comentário 1

Se considera que existe outra condição além das anteriores indique qual

.....

Este espaço destina-se a comentários/observações que deseje fazer e considere importantes sobre o tema focado e que não estejam contemplados (as) neste questionário

Um processo efetivo de inclusão também deve considerar a formação do corpo não docente, muitos dos alunos com NEE necessitam de apoio em situações diversificadas (acesso ao bar/cantina), secretaria e nem sempre os auxiliares de acção educativa, por exemplo, sabem como atuar.

Comentário 2

Se considera que existe outra condição além das anteriores indique qual

.....

Este espaço destina-se a comentários/observações que deseje fazer e considere importantes sobre o tema focado e que não estejam contemplados (as) neste questionário

Algumas respostas da 2ª parte foram “indiferente” pois não tenho conhecimentos para opinar sobre o que foi perguntado.

Comentário 3

Se considera que existe outra condição além das anteriores indique qual

Tamanho das turmas/monodocência

Este espaço destina-se a comentários/observações que deseje fazer e considere importantes sobre o tema focado e que não estejam contemplados (as) neste questionário

Penso que as questões da 2ª parte deveriam todas ser enquadradas pela questão do tamanho das turmas e da monodocência

Comentário 4

Se considera que existe outra condição além das anteriores indique qual

.....

Este espaço destina-se a comentários/observações que deseje fazer e considere importantes sobre o tema focado e que não estejam contemplados (as) neste questionário

A inclusão dos alunos com NEE em escolas regulares foi uma medida economicista dos governos e é um desrespeito criminoso para com essas crianças e as suas famílias.

Comentário 5

Se considera que existe outra condição além das anteriores indique qual

Turmas pequenas

Este espaço destina-se a comentários/observações que deseje fazer e considere importantes sobre o tema focado e que não estejam contemplados (as) neste questionário

Na minha opinião, o maior ou menor sucesso escolar (e relacional) dos alunos com NEE, depende do seu problema e gravidade/limitações. Os professores precisam de formação para prestar um melhor acompanhamento possível. A constituição de turmas com um nº reduzido de alunos é essencial.

ANEXO V – PROTOCOLO DAS ENTREVISTAS

Anexo V – Protocolo das entrevistas

Entrevista 1: Professora A

Data: 05/04/2013

Hora: 17H00

| PROTOCOLO | VARIÁVEIS DE CONTEXTO | OBS |
|---|--|-----|
| <p>1. Há quanto tempo trabalha com alunos que apresentam necessidades educativas especiais? Refira-se a um dos casos vividos.</p> <p>Tenho 25 anos de trabalho e cerca de 20 anos que turmas com alunos com necessidades Educativas Especiais. Todos os casos me marcaram, salientando 2 que nunca esquecerei.</p> <p>O primeiro caso, com uns pais de uma menina de 13 anos de idade bastante atentos, muito bonita que apresentada défice cognitivo ligeiro embora com problemas e distúrbios sexuais – desloca-se com frequência à casa de banho dos colegas do sexo masculino. Detectada a situação, pelos comentários dos colegas e com o bom acompanhamento dos pais e da escola foi possível controlar em parte o problema – foi disponibilizada uma auxiliar educativa para a vigiar sempre que estava fora da sala de aula.</p> <p>O segundo caso relaciona-se com uma aluna de 14 anos que vivia com mãe, com problemas cognitivos médios mas com graves problemas familiares – abandonada pelo pai ainda criança e com uma mãe semi-presente devido a hábitos de vida inconsequente (bebida e profissão indefinida) faltando continuamente às solicitações da escola.</p> | <p>Tenho 25 anos de trabalho e cerca de 20 anos que turmas com alunos com necessidades Educativas Especiais. Todos os casos me marcaram, salientando 2 que nunca esquecerei.</p> <p>O primeiro caso, com uns pais de uma menina de 13 anos de idade bastante atentos, muito bonita que apresentada défice cognitivo ligeiro embora com problemas e distúrbios sexuais – desloca-se com frequência à casa de banho dos colegas do sexo masculino. Detectada a situação, pelos comentários dos colegas e com o bom acompanhamento dos pais e da escola foi possível controlar em parte o problema – foi disponibilizada uma auxiliar educativa para a vigiar sempre que estava fora da sala de aula.</p> <p>O segundo caso relaciona-se com uma aluna de 14 anos que vivia com mãe, com problemas cognitivos médios mas com graves problemas familiares – abandonada pelo pai ainda criança e com uma mãe semi-presente devido a hábitos de vida inconsequente (bebida e profissão indefinida) faltando continuamente às solicitações da escola.</p> | |
| <p>2. Que papel tem os outros alunos nas aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais?</p> <p>Neste ponto, acho que há a distinguir dois aspectos: a) se os alunos da turma - ditos normais - forem bem comportados incentivam e motivam, contribuindo assim para a tranquilidade e as aprendizagens dos alunos com dificuldades educativas especiais servindo para estes de “modelo”.</p> <p>Se os alunos não têm um comportamento adequado na sala de aula, causam perturbação, em especial aos alunos com dificuldades educativas especiais, pois estes, referem que por serem “gozados” não querem participar nas atividades por se sentirem inibidos.</p> | <p>Neste ponto, acho que há a distinguir dois aspectos: a) se os alunos da turma - ditos normais - forem bem comportados incentivam e motivam, contribuindo assim para a tranquilidade e as aprendizagens dos alunos com dificuldades educativas especiais servindo para estes de “modelo”.</p> <p>Se os alunos não têm um comportamento adequado na sala de aula, causam perturbação, em especial aos alunos com dificuldades educativas especiais, pois estes, referem que por serem “gozados” não querem participar nas atividades por se sentirem inibidos</p> | |
| <p>3. Refira as vantagens para os alunos com necessidades educativas especiais frequentarem as aulas com os outros alunos.</p> <p>Só vejo vantagens se a turma não tiver muitos alunos – o máximo 18 alunos por turma com 2/3 alunos com necessidades educativas especiais. Verifico que se sentem-se incentivados pelos colegas, entusiasma-me com mais facilidade na participação das atividades na sala de aula e nas tarefas extra sala de aula tanto na escola como nas extras escolares.</p> | <p>Só vejo vantagens se a turma não tiver muitos alunos – o máximo 18 alunos por turma com 2/3 alunos com necessidades educativas especiais. Verifico que se sentem-se incentivados pelos colegas, entusiasma-me com mais facilidade na participação das atividades na sala de aula e nas tarefas extra sala de aula tanto na escola como nas extras escolares</p> | |

| PROTOCOLO | VARIÁVEIS DE CONTEXTO | OBS |
|--|---|-----|
| <p>4. Na sua perspectiva descreva as vantagens existentes para o grupo-turma no relacionamento com os alunos com necessidades educativas especiais?</p> <p>No ponto de vista da socialização considero bastante positivo porque os ajuda a perceber de um modo geral os outros, respeitando e compreendendo as diferenças ajudando e procurando soluções. No domínio das aprendizagens por vezes surgem alguns problemas, nomeadamente no que se refere ao prosseguimento das atividades e ao cumprimento do programa da disciplina.</p> | <p>No ponto de vista da socialização considero bastante positivo porque os ajuda a perceber de um modo geral os outros, respeitando e compreendendo as diferenças ajudando e procurando soluções. No domínio das aprendizagens por vezes surgem alguns problemas, nomeadamente no que se refere ao prosseguimento das atividades e ao cumprimento do programa da disciplina.</p> | |
| <p>5. Que dificuldade tem sentido na inclusão destes alunos? Como se poderia minorizar as dificuldades destes alunos.</p> <p>Cada caso é um caso. Neste ano, tenho uma turma de 10º. Ano que é constituída por 30 alunos em que 5 deles, têm dificuldades educativas especiais – 1 está devidamente adaptado, outro que se encontra calmo na maioria dos dias da semana participando nos trabalhos desenvolvidos na aula, um outro, é muito inibido mas em algumas disciplinas (Ex: Inglês) é participativo quando solicitado. No caso de um aluno estrangeiro – romeno – tem tido bastantes dificuldades na sua integração pois para além dos seus problemas tem imensa dificuldade no português. O último embora seja bastante inibido, certamente agravado pelo facto da mãe mostrar um desequilíbrio emocional, é notório que dentro das suas limitações está a ficar mais confiante, interage com os colegas e mais participativo nas aulas.</p> <p>No que respeita à menorização da dificuldade destes alunos, o ideal seria termos muito mais tempo para os acompanhar promovendo o relacionamento e participação dos outros alunos, situação impossível com uma turma de tantos elementos, como é o caso.</p> | <p>Cada caso é um caso. Neste ano, tenho uma turma de 10º. Ano que é constituída por 30 alunos em que 5 deles, têm dificuldades educativas especiais – 1 está devidamente adaptado, outro que se encontra calmo na maioria dos dias da semana participando nos trabalhos desenvolvidos na aula, um outro, é muito inibido mas em algumas disciplinas (Ex: Inglês) é participativo quando solicitado. No caso de um aluno estrangeiro – romeno – tem tido bastantes dificuldades na sua integração pois para além dos seus problemas tem imensa dificuldade no português. O último embora seja bastante inibido, certamente agravado pelo facto da mãe mostrar um desequilíbrio emocional, é notório que dentro das suas limitações está a ficar mais confiante, interage com os colegas e mais participativo nas aulas.</p> <p>No que respeita à menorização da dificuldade destes alunos, o ideal seria termos muito mais tempo para os acompanhar promovendo o relacionamento e participação dos outros alunos, situação impossível com uma turma de tantos elementos, como é o caso.</p> | |
| <p>6. No que se refere às problemáticas dos alunos que acompanha que tipos de dificuldades intelectuais e desenvolvimentais apresentam?</p> <p>Ao longo destes anos, lembro-me de alunos com a síndrome de asperger, trissomia vinte e um, dificuldades acentuadas a nível cognitivo, falta de visão e audição, este ano tenho um aluno com acentuadas dificuldades de aprendizagem que tem feito vários exames médicos, mas ainda não foi diagnosticado o seu verdadeiro problema.</p> | <p>Ao longo destes anos, lembro-me de alunos com a síndrome de asperger, trissomia vinte e um, dificuldades acentuadas a nível cognitivo, falta de visão e audição, este ano tenho um aluno com acentuadas dificuldades de aprendizagem que tem feito vários exames médicos, mas ainda não foi diagnosticado o seu verdadeiro problema.</p> | |
| <p>7. Na elaboração da planificação considera os mesmos conteúdos para todos os alunos, ou tem em conta as suas características?</p> <p>Quando faço a planificação tenho em conta os alunos que têm necessidades educativas especiais, se os alunos apresentem médias ou graves problemas de aprendizagem a planificação é feita de acordo com as orientações do PEI. Nos outros casos aplico a planificação comum.</p> | <p>Quando faço a planificação tenho em conta os alunos que têm necessidades educativas especiais, se os alunos apresentem médias ou graves problemas de aprendizagem a planificação é feita de acordo com as orientações do PEI. Nos outros casos aplico a planificação comum.</p> | |

| PROTOCOLO | VARIÁVEIS DE CONTEXTO | OBS |
|---|--|-----|
| <p>graves problemas de aprendizagem a planificação é feita de acordo com as orientações do PEI. Nos outros casos aplico a planificação comum.</p> | | |
| <p>8. Determina estratégias e objectivos idênticos para todos os alunos ou tem em consideração o PEI dos diversos alunos? Como disse para alguns alunos, dependendo da sua dificuldade de aprendizagem tenho em consideração o PEI e vou adaptando algumas estratégias para atingir os objetivos. Este ano tenho um aluno na turma do 10º ano que exige um grande esforço do professor para lhe conseguir captar a atenção, pois está constantemente desatento e por vezes perturba o funcionamento da aula.</p> | <p>Como disse para alguns alunos, dependendo da sua dificuldade de aprendizagem tenho em consideração o PEI e vou adaptando algumas estratégias para atingir os objetivos. Este ano tenho um aluno na turma do 10º ano que exige um grande esforço do professor para lhe conseguir captar a atenção, pois está constantemente desatento e por vezes perturba o funcionamento da aula.</p> | |
| <p>9. Nas turmas que leciona tem alunos que beneficiam de adaptações Curriculares? Quais. Sim, alguns têm adaptações curriculares, mas os testes são iguais para que os alunos não se sintam diferentes ou inferiores aos seus colegas, se apresento um teste ou outro trabalho diferente alguns alunos dizem "<i>olha este maluco não consegue resolver os trabalhos</i>", situação que verifico ser inibidora para os alunos com NEE, já assisti a uma atitude de revolta por parte do aluno em que este queria agredir o colega. Na correção tenho em atenção a aplicação dos critérios que foram definidos.</p> | <p>Sim, alguns têm adaptações curriculares, mas os testes são iguais para que os alunos não se sintam diferentes ou inferiores aos seus colegas, se apresento um teste ou outro trabalho diferente alguns alunos dizem "<i>olha este maluco não consegue resolver os trabalhos</i>", situação que verifico ser inibidora para os alunos com NEE, já assisti a uma atitude de revolta por parte do aluno em que este queria agredir o colega. Na correção tenho em atenção a aplicação dos critérios que foram definidos.</p> | |
| <p>10. Qual a sua opinião quanto ao prolongamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano e o que trás à inclusão destes alunos. É uma questão complicada, pois a maioria destes alunos preferem terminar a sua escolaridade no 9º e de seguida ocupar-se numa profissão.</p> | <p>É uma questão complicada, pois a maioria destes alunos preferem terminar a sua escolaridade no 9º e de seguida ocupar-se numa profissão.</p> | |
| <p>11. A Escola apresenta propostas curriculares para a aprendizagem inclusiva? Enuncie algumas. Temos alguns cursos profissionais e cursos de CEF que apresentam uma vertente mais prática.</p> | <p>Temos alguns cursos profissionais e cursos de CEF que apresentam uma vertente mais prática.</p> | |

Entrevista 2: Professora B

Data: 11/04/2013

Hora: 15H00

| PROTOCOLO | VARIÁVEIS DE CONTEXTO | OBS |
|---|--|-----|
| <p>1. Há quanto tempo trabalha com alunos que apresentam necessidades educativas especiais? Refira-se a um dos casos vividos.</p> <p>Tenho tido alguns casos. No ano letivo 1998/99 tive um aluno que estava abrangido pelo antigo artigo 319, apresentava problemas cognitivos e era filho de pais alcoólicos, mas nessa altura nós não estávamos sensibilizados para trabalhar com estes alunos o que dificultou a todos os professores a integração do aluno na turma. Nos últimos três anos tenho acompanhado alunos desde o 7º ano sinalizados com NEE, nomeadamente com problemas de aprendizagem.</p> | <p>Nos 19 anos de ensino tenho tido alguns casos. No ano letivo 1998/99 tive um aluno que estava abrangido pelo antigo artigo 319, apresentava problemas cognitivos e era filho de pais alcoólicos, mas nessa altura nós não estávamos sensibilizados para trabalhar com estes alunos o que dificultou a todos os professores a integração do aluno na turma. Nos últimos três anos tenho acompanhado alunos desde o 7º ano sinalizados com NEE, nomeadamente com problemas de aprendizagem.</p> | |
| <p>2. Que papel tem os outros alunos nas aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais?</p> <p>Como a minha disciplina é língua estrangeira - Inglês, depende dos níveis de ensino, se for um nível mais baixo (até ano 9º ano) normalmente a tendência não é de interajuda, mas de criticar de fazer <i>bullying</i> o objetivo é “gozar” como os alunos referem. No entanto, há um caso ou outro em que os alunos são mais pacientes, pois ajudam, compreendem e toleram os seus colegas com mais dificuldades.</p> | <p>Como a minha disciplina é língua estrangeira - Inglês, depende dos níveis de ensino, se for um nível mais baixo (até ano 9º ano) normalmente a tendência não é de interajuda, mas de criticar de fazer <i>bullying</i> o objetivo é “gozar” como os alunos referem. No entanto, há um caso ou outro em que os alunos são mais pacientes, pois ajudam, compreendem e toleram os seus colegas com mais dificuldades.</p> | |
| <p>3. Refira as vantagens para os alunos com necessidades educativas especiais frequentarem as aulas com os outros alunos.</p> <p>Evitar o isolamento e a solidão, dar-lhes a possibilidade de constatarem que fazem parte de um grupo e que estão integrados. Em termos práticos, no seu quotidiano possibilita o contacto com todos e evita o estigma, pois uma turma constituída só com alunos com NEE estaria a estigmatizá-los.</p> | <p>Evitar o isolamento e a solidão, dar-lhes a possibilidade de constatarem que fazem parte de um grupo e que estão integrados. Em termos práticos, no seu quotidiano possibilita o contacto com todos e evita o estigma, pois uma turma constituída só com alunos com NEE estaria a estigmatizá-los.</p> | |
| <p>4. Na sua perspectiva descreva as vantagens existentes para o grupo-turma no relacionamento com os alunos com necessidades educativas especiais?</p> <p>Depende das características dos alunos, por exemplo, este ano letivo na minha turma do 9ºano não existem conflitos pelo facto de existirem alunos com NEE, verificando-se interajuda e compreensão. O mesmo não aconteceu no ano passado numa das turmas em que tive um aluno hiperactivo muito conflituoso que destabilizava impedindo a tranquilidade dos restantes alunos da turma.</p> | | |
| <p>5. Que dificuldade tem sentido na inclusão destes alunos? Como se poderia minorizar as dificuldades destes alunos.</p> <p>Ora bem, em termos de dificuldades se falarmos</p> | <p>Ora bem, em termos de dificuldades se falarmos com eles na base do bom senso e calmamente torna-se mais fácil. Não tenho sentido dificuldades, tento sempre falar</p> | |

| PROTOCOLO | VARIÁVEIS DE CONTEXTO | OBS |
|---|--|-----|
| <p>com eles na base do bom senso e calmamente torna-se mais fácil. Não tenho sentido dificuldades, tento sempre falar calmamente e ponderadamente evitando o confronto e a exposição perante os outros, não adoptando de todo uma posição agressiva porque são emocionalmente instáveis.</p> | <p>calmamente e ponderadamente evitando o confronto e a exposição perante os outros, não adoptando de todo uma posição agressiva porque são emocionalmente instáveis.</p> | |
| <p>6. No que se refere às problemáticas dos alunos que acompanha que tipos de dificuldades intelectuais e desenvolvimentais apresentam? Os três casos deste ano letivo apresentam desequilíbrios a nível emocional, um disléxico apresenta dificuldades de memorização de conceitos e aquisição de conhecimentos. Há dois anos atrás tive um aluno super inteligente que escrevia muito bem os textos, mas era obcecado pela higiene corporal – sacudia constantemente as peças de roupa e lavava a cara e as mãos com muita frequência (pedia para sair da sala porque queria lavar a cara e mãos e descalçar os sapatos para pôr os pés ao ar), sentia-se revoltado com ele próprio por não se conseguir controlar, prejudicando a sua concentração e o desenvolvimento dos trabalhos.</p> | <p>Os três casos deste ano letivo apresentam desequilíbrios a nível emocional, um disléxico apresenta dificuldades de memorização de conceitos e aquisição de conhecimentos. Há dois anos atrás tive um aluno super inteligente que escrevia muito bem os textos, mas era obcecado pela higiene corporal – sacudia constantemente as peças de roupa e lavava a cara e as mãos com muita frequência (pedia para sair da sala porque queria lavar a cara e mãos e descalçar os sapatos para pôr os pés ao ar), sentia-se revoltado com ele próprio por não se conseguir controlar, prejudicando a sua concentração e o desenvolvimento dos trabalhos.</p> | |
| <p>7. Na elaboração da planificação considera os mesmos conteúdos para todos os alunos, ou tem em conta as suas características? Na planificação não faço qualquer distinção na sua elaboração, pois teria dificuldade em optar pelo que seria mais importante para cada um dos alunos. Costumo seguir as recomendações das colegas – psicóloga, diretora de turma e do ensino especial – que os acompanham e elaboram o PEI. Quando este contempla adaptações curriculares, os testes abrangem todos os conteúdos embora as questões tenham menor grau de dificuldade e, em relação aos outros elementos de avaliação, são iguais para todos tendo em atenção os critérios de avaliação aplicados a estes alunos.</p> | <p>Na planificação não faço qualquer distinção na sua elaboração, pois teria dificuldade em optar pelo que seria mais importante para cada um dos alunos. Costumo seguir as recomendações das colegas – psicóloga, diretora de turma e do ensino especial – que os acompanham e elaboram o PEI. Quando este contempla adaptações curriculares, os testes abrangem todos os conteúdos embora as questões tenham menor grau de dificuldade e, em relação aos outros elementos de avaliação, são iguais para todos tendo em atenção os critérios de avaliação aplicados a estes alunos.</p> | |
| <p>8. Determina estratégias e objectivos idênticos para todos os alunos ou tem em consideração o PEI dos diversos alunos? Sim. Sempre que existe PEI, sigo as orientações das colegas sem deixar de questionar e dar sugestões em estreita colaboração no interesse de todos.</p> | <p>Sim. Sempre que existe PEI, sigo as orientações das colegas sem deixar de questionar e dar sugestões em estreita colaboração no interesse de todos.</p> | |
| <p>9. Nas turmas que leciona tem alunos que beneficiam de adaptações Curriculares? Quais. As adaptações curriculares relacionam-se com a cotação dos testes e com as adaptações dos conteúdos na elaboração dos testes. Em aula, os conteúdos são idênticos para todos – Ex: nas</p> | <p>As adaptações curriculares relacionam-se com a cotação dos testes e com as adaptações dos conteúdos na elaboração dos testes. Em aula, os conteúdos são idênticos para todos – Ex: nas questões temáticas e linguísticas tratadas na aula, a abordagem é igual para todos, mas a</p> | |

| PROTOCOLO | VARIÁVEIS DE CONTEXTO | OBS |
|---|--|-----|
| <p>questões temáticas e linguísticas tratadas na aula, a abordagem é igual para todos, mas a exigência das aprendizagens é mais simplificada para os alunos com necessidades educativas especiais pela dificuldade em diferenciar os conteúdos no trabalho de aula.</p> | <p>exigência das aprendizagens é mais simplificada para os alunos com necessidades educativas especiais pela dificuldade em diferenciar os conteúdos no trabalho de aula.</p> | |
| <p>10. Qual a sua opinião quanto ao prolongamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano e o que trás à inclusão destes alunos. É uma questão difícil de responder na medida em que nós os professores questionamo-nos se terá interesse para a maioria dos alunos e até que ponto não será o prolongamento do sofrimento experienciado até ao 9º. ano sobretudo para aqueles que têm mais dificuldades. Para além desta situação, questiono-me também sobre a disponibilidade da sociedade na sua integração tanto a nível social como numa ocupação profissional. Suponho que se ficarem com o 9º ano e com uma aprendizagem mais prática será suficiente caso consigam uma ocupação profissional. Caso contrário, terá interesse em se manterem na escola até ao 12º ano.</p> | <p>É uma questão difícil de responder na medida em que nós os professores questionamo-nos se terá interesse para a maioria dos alunos e até que ponto não será o prolongamento do sofrimento experienciado até ao 9º. ano sobretudo para aqueles que têm mais dificuldades. Para além desta situação, questiono-me também sobre a disponibilidade da sociedade na sua integração tanto a nível social como numa ocupação profissional. Suponho que se ficarem com o 9º ano e com uma aprendizagem mais prática será suficiente caso consigam uma ocupação profissional. Caso contrário, terá interesse em se manterem na escola até ao 12º ano.</p> | |
| <p>11. A Escola apresenta propostas curriculares para a aprendizagem inclusiva? Enuncie algumas. A escola apresenta alguns cursos profissionais, que são a oportunidade de os alunos sem grandes dificuldades cognitivas prosseguirem até ao 12º ano. Os alunos com graves dificuldades têm que seguir outras opções.</p> | <p>A escola apresenta alguns cursos profissionais, que são a oportunidade de os alunos sem grandes dificuldades cognitivas prosseguirem até ao 12º ano. Os alunos com graves dificuldades têm que seguir outras opções.</p> | |

Entrevista 3: Professor C

Data: 11/04/2013

Hora: 17H00

| PROTOCOLO | VARIÁVEIS DE CONTEXTO | OBS |
|--|--|-----|
| <p>1. Há quanto tempo trabalha com alunos que apresentam necessidades educativas especiais? Refira-se a um dos casos vividos. Comecei a lecionar no ano 2004/2005 e há oito anos que trabalho com alunos com necessidades educativas especiais. O caso mais marcante foi o de uma aluna com a síndrome de asperger, no sentido do seu mau comportamento e a sua indisciplina. A aluna carecia de bastante atenção e incentivava os colegas au mau comportamento.</p> | <p>Comecei a lecionar no ano 2004/2005 e há oito anos que trabalho com alunos com necessidades educativas especiais. O caso mais marcante foi o de uma aluna com a síndrome de asperger, no sentido do seu mau comportamento e a sua indisciplina. A aluna carecia de bastante atenção e incentivava os colegas au mau comportamento.</p> | |
| <p>2. Que papel tem os outros alunos nas aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais? Depende da dinâmica da própria turma inclusivamente do conhecimento prévio entre os vários alunos da turma. Se é conhecido o problema, os colegas são mais tolerantes e normalmente ajudam. Caso contrário, se o aluno é novo na turma e desconhecido a tendência é de serem menos receptivos e tolerantes.</p> | <p>Depende da dinâmica da própria turma inclusivamente do conhecimento prévio entre os vários alunos da turma. Se é conhecido o problema, os colegas são mais tolerantes e normalmente ajudam. Caso contrário, se o aluno é novo na turma e desconhecido a tendência é de serem menos receptivos e tolerantes.</p> | |
| <p>3. Refira as vantagens para os alunos com necessidades educativas especiais frequentarem as aulas com os outros alunos. Considero que a integração e o acompanhamento de alunos com a mesma idade é manifestamente interessante sendo um contributo para o sucesso de todos. Por outro lado, os professores têm a possibilidade de os acompanhar, em particular os com necessidades educativas especiais tanto nos conteúdos da disciplina como na abordagem de temas de interesse geral.</p> | <p>Considero que a integração e o acompanhamento de alunos com a mesma idade é manifestamente interessante sendo um contributo para o sucesso de todos. Por outro lado, os professores têm a possibilidade de os acompanhar, em particular os com necessidades educativas especiais tanto nos conteúdos da disciplina como na abordagem de temas de interesse geral.</p> | |
| <p>4. Na sua perspectiva descreva as vantagens existentes para o grupo-turma no relacionamento com os alunos com necessidades educativas especiais? No meu ponto de vista, os alunos aprendem a ser tolerantes, aceitam melhor diferença e fomentam o espírito de solidariedade e de equipa.</p> | <p>No meu ponto de vista, os alunos aprendem a ser tolerantes, aceitam melhor diferença e fomentam o espírito de solidariedade e de equipa.</p> | |
| <p>5. Que dificuldade tem sentido na inclusão destes alunos? Como se poderia minorizar as dificuldades destes alunos. Os casos que tenho acompanhando, não têm sido graves. Refiro um caso de deficiência física em que o aluno era um lutador sem quaisquer dificuldades a nível das aprendizagens. A grande dificuldade coloca-se em dar atenção a todos quando as turmas são construídas por elevado número de alunos. Sinto que não consigo dar a atenção devida aos alunos com mais dificuldades, quando todos têm de ser seguidos para não ocorrerem situações de</p> | <p>Os casos que tenho acompanhando, não têm sido graves. Refiro um caso de deficiência física em que o aluno era um lutador sem quaisquer dificuldades a nível das aprendizagens. A grande dificuldade coloca-se em dar atenção a todos quando as turmas são construídas por elevado número de alunos. Sinto que não consigo dar a atenção devida aos alunos com mais dificuldades, quando todos têm de ser seguidos para não ocorrerem situações de indisciplina.</p> | |

| PROTOCOLO | VARIÁVEIS DE CONTEXTO | OBS |
|---|---|-----|
| indisciplina. | | |
| <p>6. No que se refere às problemáticas dos alunos que acompanha que tipos de dificuldades intelectuais e desenvolvimentais apresentam? De acordo com a minha experiência, as principais dificuldades têm sido relacionadas com alunos com a síndrome de asperger, problemas emocionais, défice de atenção, hiperactividade, dislexia e epilepsia.</p> | De acordo com a minha experiência, as principais dificuldades têm sido relacionadas com alunos com a síndrome de asperger, problemas emocionais, défice de atenção, hiperactividade, dislexia e epilepsia. | |
| <p>7. Na elaboração da planificação considera os mesmos conteúdos para todos os alunos, ou tem em conta as suas características? Dependo das indicações dos Conselhos de Turma, faço uma planificação diferente, não suprimindo conteúdos. No entanto, suprimo algumas competências específicas respeitantes a conteúdos mais complexos. Trabalho todos os temas, salvaguardando alguns conteúdos que podem ter um nível de exigência maior para alunos com necessidades educativas especiais.</p> | Dependo das indicações dos Conselhos de Turma, faço uma planificação diferente, não suprimindo conteúdos. No entanto, suprimo algumas competências específicas respeitantes a conteúdos mais complexos. Trabalho todos os temas, salvaguardando alguns conteúdos que podem ter um nível de exigência maior para alunos com necessidades educativas especiais. | |
| <p>8. Determina estratégias e objectivos idênticos para todos os alunos ou tem em consideração o PEI dos diversos alunos? Sigo as orientações do PEI e as decisões do Conselho de Turma mas os ajustes são efectuados com maior incidência a nível da avaliação quando necessários.</p> | Sigo as orientações do PEI e as decisões do Conselho de Turma mas os ajustes são efectuados com maior incidência a nível da avaliação quando necessários. | |
| <p>9. Nas turmas que leciona tem alunos que beneficiam de adaptações Curriculares? Quais. Sim. Este ano não tenho considerado adaptações curriculares, dado que os alunos estão no 9º. de escolaridade e vão estar sujeitos a testes intermédios, sentindo assim, a necessidade de os preparar de igual modo para o grau de exigência apresentado por tais provas.</p> | Sim. Este ano não tenho considerado adaptações curriculares, dado que os alunos estão no 9º. de escolaridade e vão estar sujeitos a testes intermédios, sentindo assim, a necessidade de os preparar de igual modo para o grau de exigência apresentado por tais provas. | |
| <p>10. Qual a sua opinião quanto ao prolongamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano e o que trás à inclusão destes alunos. Será sempre benéfico para os alunos. No entanto, este tipo de alunos poderá necessitar de um percurso escolar mais específico e prático de acordo com as suas apetências, capacidades e limitações.</p> | Será sempre benéfico para os alunos. No entanto, este tipo de alunos poderá necessitar de um percurso escolar mais específico e prático de acordo com as suas apetências, capacidades e limitações. | |
| <p>11. A Escola apresenta propostas curriculares para a aprendizagem inclusiva? Enuncie algumas. Na minha escola, existem algumas ofertas. Temos cursos na área de Química – qualidade alimentar - e da Informática, não sendo possível enquadrar todos os alunos por a sua integração estar dependente das suas características, ou seja das suas dificuldades de aprendizagem. Alguns</p> | Na minha escola, existem algumas ofertas. Temos cursos na área de Química – qualidade alimentar - e da Informática, não sendo possível enquadrar todos os alunos por a sua integração estar dependente das suas características, ou seja das suas dificuldades de aprendizagem. Alguns | |

| PROTOCOLO | VARIÁVEIS DE CONTEXTO | OBS |
|---|--|------------|
| estar dependente das suas características, ou seja das suas dificuldades de aprendizagem. Alguns alunos necessitam de cursos mais simples e práticos. | alunos necessitam de cursos mais simples e práticos. | |

Entrevista 4: Professora D Data: 17/04/2013 Hora: 12H00

| PROTOCOLO | VARIÁVEIS DE CONTEXTO | OBS |
|--|---|-----|
| <p>1. Há quanto tempo trabalha com alunos que apresentam necessidades educativas especiais? Refira-se a um dos casos vividos.</p> <p>Há 23 anos que trabalho no ensino, sendo que nos últimos quatro no ensino Público. Nestes últimos anos tenho tido sempre alunos com necessidades educativas especiais. O caso que mais me marcou foi o de uma aluna de 10º ano que se sentava sempre na carteira da frente mas muito calada, que embora escrevesse sempre o sumário estava sempre alheia ao que se passava na aula. Falei com a diretora de turma, que me informou sumariamente da situação e que a mesma iria ser apresentada a todos os professores na primeira reunião de conselho de turma em outubro, a professora do ensino especial e a psicóloga informaram os professores que a aluna tinha o síndrome de asperger, apresentava dificuldades graves a nível cognitivo e de relacionamento com os pares.</p> | <p>Há 23 anos que trabalho no ensino, sendo que nos últimos quatro no ensino Público. Nestes últimos anos tenho tido sempre alunos com necessidades educativas especiais. O caso que mais me marcou foi o de uma aluna de 10º ano que se sentava sempre na carteira da frente mas muito calada, que embora escrevesse sempre o sumário estava sempre alheia ao que se passava na aula. Falei com a diretora de turma, que me informou sumariamente da situação e que a mesma iria ser apresentada a todos os professores na primeira reunião de conselho de turma em outubro, a professora do ensino especial e a psicóloga informaram os professores que a aluna tinha o síndrome de asperger, apresentava dificuldades graves a nível cognitivo e de relacionamento com os pares.</p> | |
| <p>2. Que papel tem os outros alunos nas aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais?</p> <p>Depende das características da turma. Se a turma é indisciplinada não ajudam, se a turma for disciplinada os alunos estão mais atentos e colaboram. Os alunos que têm mais sensibilidade contribuem para o desenvolvimento das aprendizagens dos outros, sendo sempre necessário o apoio dos professores que lhes explicam e recomendam o que devem fazer, porque muitas vezes eles não sabem como proceder com os colegas.</p> | <p>Depende das características da turma. Se a turma é indisciplinada não ajudam, se a turma for disciplinada os alunos estão mais atentos e colaboram. Os alunos que têm mais sensibilidade contribuem para o desenvolvimento das aprendizagens dos outros, sendo sempre necessário o apoio dos professores que lhes explicam e recomendam o que devem fazer, porque muitas vezes eles não sabem como proceder com os colegas.</p> | |
| <p>3. Refira as vantagens para os alunos com necessidades educativas especiais frequentarem as aulas com os outros alunos.</p> <p>Acho que ao ritmo dos alunos normais aprendem muito pouco, por isso a vantagem é muito relativa. Para os alunos com necessidades educativas especiais, as vantagens aumentam se para além das aulas tiverem apoios pedagógicos individuais.</p> | <p>Acho que ao ritmo dos alunos normais aprendem muito pouco, por isso a vantagem é muito relativa. Para os alunos com necessidades educativas especiais, as vantagens aumentam se para além das aulas tiverem apoios pedagógicos individuais.</p> | |
| <p>4. Na sua perspetiva descreva as vantagens existentes para o grupo-turma no relacionamento com os alunos com necessidades educativas especiais?</p> <p>Na minha perspetiva, existem bastantes vantagens se desde muito cedo os alunos perceberem que existem pessoas diferentes, o que contribui para a sua formação em termos de carácter e relacionamento, entre todos, tornando-os menos egoístas.</p> | <p>Na minha perspetiva, existem bastantes vantagens se desde muito cedo os alunos perceberem que existem pessoas diferentes, o que contribui para a sua formação em termos de carácter e relacionamento, entre todos, tornando-os menos egoístas.</p> | |
| <p>5. Que dificuldade tem sentido na</p> | <p>As minhas dificuldades devem-se</p> | |

| PROTOCOLO | VARIÁVEIS DE CONTEXTO | OBS |
|---|---|-----|
| <p>inclusão destes alunos? Como se poderia minorizar as dificuldades destes alunos. As minhas dificuldades devem-se fundamentalmente à falta de preparação para trabalhar com os problemas que estes alunos apresentam. É importante que o professor tenha formação suficiente para melhor trabalhar com estes alunos na sala de aula. As dificuldades destes alunos têm de ser minoradas com o melhor acompanhamento dos professores das disciplinas em colaboração com a professora do ensino especial e do psicólogo.</p> | <p>fundamentalmente à falta de preparação para trabalhar com os problemas que estes alunos apresentam. É importante que o professor tenha formação suficiente para melhor trabalhar com estes alunos na sala de aula. As dificuldades destes alunos têm de ser minoradas com o melhor acompanhamento dos professores das disciplinas em colaboração com a professora do ensino especial e do psicólogo.</p> | |
| <p>6. No que se refere às problemáticas dos alunos que acompanha que tipos de dificuldades intelectuais e desenvolvimentais apresentam? Noutros anos, trabalhei com alunos com dislexia e síndrome de asperger.</p> | <p>Noutros anos, trabalhei com alunos com dislexia e síndrome de asperger.</p> | |
| <p>7. Na elaboração da planificação considera os mesmos conteúdos para todos os alunos, ou tem em conta as suas características? Certamente que a planificação é elaborada pelo professor obedecendo ao relatório do PEI e as orientações definidas em conselho de turma. Prefiro que os conteúdos sejam iguais para todos, mas nem sempre é possível.</p> | <p>Certamente que a planificação é elaborada pelo professor obedecendo ao relatório do PEI e as orientações definidas em conselho de turma. Prefiro que os conteúdos sejam iguais para todos, mas nem sempre é possível.</p> | |
| <p>8. Determina estratégias e objectivos idênticos para todos os alunos ou tem em consideração o PEI dos diversos alunos? De acordo com as dificuldades dos alunos e após conhecimento do descrito no PEI, são determinadas as estratégias e objectivos que devem ser o mais possível, iguais ou idênticas para todos.</p> | <p>De acordo com as dificuldades dos alunos e após conhecimento do descrito no PEI, são determinadas as estratégias e objectivos que devem ser o mais possível, iguais ou idênticas para todos.</p> | |
| <p>9. Nas turmas que leciona tem alunos que beneficiam de adaptações Curriculares? Quais. Este ano letivo não tenho alunos com adaptações curriculares.</p> | <p>Este ano letivo não tenho alunos com adaptações curriculares.</p> | |
| <p>10. Qual a sua opinião quanto ao prolongamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano e o que trás à inclusão destes alunos. Pergunta difícil. Na minha perspectiva não é a escolaridade obrigatória que os vai incluir na sociedade, embora ajude. Por exemplo, muitos destes alunos têm apetências no domínio das artes, pelo que as escolas deveriam dispor de estruturas que facilitasse a sua integração de acordo com as suas capacidades e interesses que lhes proporcionasse seguir a sua vida com uma ocupação profissional.</p> | <p>Pergunta difícil. Na minha perspectiva não é a escolaridade obrigatória que os vai incluir na sociedade, embora ajude. Por exemplo, muitos destes alunos têm apetências no domínio das artes, pelo que as escolas deveriam dispor de estruturas que facilitasse a sua integração de acordo com as suas capacidades e interesses que lhes proporcionasse seguir a sua vida com uma ocupação profissional.</p> | |
| <p>11. A Escola apresenta propostas</p> | <p>Apresenta cursos de vias</p> | |

| PROTOCOLO | VARIÁVEIS DE CONTEXTO | OBS |
|---|--|-----|
| <p>curriculares para a aprendizagem inclusiva? Enuncie algumas.</p> <p>Apresenta cursos de vias profissionalizantes, mas não se adaptam a todos os alunos. Sendo que, alguns dos alunos com NEE apresentam apetência para as áreas de música, pintura, entre outras, seria vantajoso para estes que a escola apresentasse estas ofertas formativas.</p> | <p>profissionalizantes, mas não se adaptam a todos os alunos. Sendo que, alguns dos alunos com NEE apresentam apetência para as áreas de música, pintura, entre outras, seria vantajoso para estes que a escola apresentasse estas ofertas formativas.</p> | |

Entrevista 5: Professora E Data: 17/04/2013 Hora: 12H00

| PROTOCOLO | VARIÁVEIS DE CONTEXTO | OBS |
|--|--|-----|
| <p>1. Há quanto tempo trabalha com alunos que apresentam necessidades educativas especiais? Refira-se a um dos casos vividos. Há dezasseis anos que dou aulas e quase todos os anos, tenho tido alunos abrangidos pelo estatuto de Necessidades Educativas Especiais. De momento, lembro-me de um caso de um aluno que tinha problemas a nível motor e dificuldades cognitivas significativas, que beneficiou de adaptações curriculares a nível de avaliação.</p> | <p>Há dezasseis anos que dou aulas e quase todos os anos, tenho tido alunos abrangidos pelo estatuto de Necessidades Educativas Especiais. De momento, lembro-me de um caso de um aluno que tinha problemas a nível motor e dificuldades cognitivas significativas, que beneficiou de adaptações curriculares a nível de avaliação.</p> | |
| <p>2. Que papel tem os outros alunos nas aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais? Todos os alunos têm um papel fundamental nas aprendizagens dos alunos com NES. Se estes alunos se sentirem bem na turma e se forem ajudados pelos colegas, influencia de forma bastante positiva a sua parte emocional o que se repercute nas aprendizagens. Por outro lado, reconheço que algumas vezes os alunos com NEE não facilitam a aproximação dos outros – colegas e professores-, talvez influenciados por experiências negativas ou pela superprotecção dos familiares. Assim, cabe à escola, ter muito cuidado na escolha da turma em que vai integrar estes alunos.</p> | <p>Todos os alunos têm um papel fundamental nas aprendizagens dos alunos com NES. Se estes alunos se sentirem bem na turma e se forem ajudados pelos colegas, influencia de forma bastante positiva a sua parte emocional o que se repercute nas aprendizagens. Por outro lado, reconheço que algumas vezes os alunos com NEE não facilitam a aproximação dos outros – colegas e professores-, talvez influenciados por experiências negativas ou pela superprotecção dos familiares. Assim, cabe à escola, ter muito cuidado na escolha da turma em que vai integrar estes alunos</p> | |
| <p>3. Refira as vantagens para os alunos com necessidades educativas especiais frequentarem as aulas com os outros alunos. Se o aluno for colocado numa turma em que seja bem aceite desde o início, torna-se mais fácil o desenvolvimento do seu trabalho e o processo de aprendizagem. Perante uma difícil integração deverá ser marcada uma reunião de conselho de turma, para analisar o assunto e equacionar a hipótese de o integrar noutra grupo turma.</p> | <p>Se o aluno for colocado numa turma em que seja bem aceite desde o início, torna-se mais fácil o desenvolvimento do seu trabalho e o processo de aprendizagem. Perante uma difícil integração deverá ser marcada uma reunião de conselho de turma, para analisar o assunto e equacionar a hipótese de o integrar noutra grupo turma.</p> | |
| <p>4. Na sua perspectiva descreva as vantagens existentes para o grupo-turma no relacionamento com os alunos com necessidades educativas especiais? Considero bastante vantajoso e enriquecedor para todos, quer na aceitação da diferença e da tolerância como da socialização, cooperação e interajuda. Estes, são muitos dos objectivos da disciplina de Educação para a Cidadania que leciono e que são facilmente atingíveis e concretizáveis na prática, quando os alunos revelam determinados valores e princípios morais para com os outros e em especial para com os colegas com NEE.</p> | <p>Considero bastante vantajoso e enriquecedor para todos, quer na aceitação da diferença e da tolerância como da socialização, cooperação e interajuda. Estes, são muitos dos objectivos da disciplina de Educação para a Cidadania que leciono e que são facilmente atingíveis e concretizáveis na prática, quando os alunos revelam determinados valores e princípios morais para com os outros e em especial para com os colegas com NEE.</p> | |
| <p>5. Que dificuldade tem sentido na inclusão destes alunos? Como se poderia minorizar as dificuldades destes alunos.</p> | <p>A minha maior dificuldade é dar o apoio personalizado de que necessitam, nem sempre possível devido ao elevado</p> | |

| PROTOCOLO | VARIÁVEIS DE CONTEXTO | OBS |
|---|---|-----|
| <p>A minha maior dificuldade é dar o apoio personalizado de que necessitam, nem sempre possível devido ao elevado número de alunos por turma e às suas características. De um modo geral, os alunos exigem cada vez mais a atenção do professor e em especial estes alunos, pois a maioria apresenta grandes dificuldades de concentração e falta de autonomia. Nas turmas em que se observe elevado número de alunos ou seja mais de 18, em que os alunos com NEE no máximo 2 tenham médias/ graves dificuldades de aprendizagem, deveria existir um par pedagógico. A inclusão destes alunos passa por um grupo turma coeso e interessado em que o professor tem o papel principal, tanto no acompanhamento do aluno como na gestão diária dos outros alunos</p> | <p>número de alunos por turma e às suas características. De um modo geral, os alunos exigem cada vez mais a atenção do professor e em especial estes alunos, pois a maioria apresenta grandes dificuldades de concentração e falta de autonomia. Nas turmas em que se observe elevado número de alunos ou seja mais de 18, em que os alunos com NEE no máximo 2 tenham médias/ graves dificuldades de aprendizagem, deveria existir um par pedagógico. A inclusão destes alunos passa por um grupo turma coeso e interessado em que o professor tem o papel principal, tanto no acompanhamento do aluno como na gestão diária dos outros alunos</p> | |
| <p>6. No que se refere às problemáticas dos alunos que acompanha que tipos de dificuldades intelectuais e desenvolvimentais apresentam? Ao longo dos anos, nas turmas que lecionei tive alunos com dislexia, hiperactividade, paralisia cerebral e espinha bífida. Este ano, acompanho uma aluna que apresenta grande dificuldade na leitura, interpretação e escrita.</p> | <p>Ao longo dos anos, nas turmas que lecionei tive alunos com dislexia, hiperactividade, paralisia cerebral e espinha bífida. Este ano, acompanho uma aluna que apresenta grande dificuldade na leitura, interpretação e escrita.</p> | |
| <p>7. Na elaboração da planificação considera os mesmos conteúdos para todos os alunos, ou tem em conta as suas características? A planificação geral e os conteúdos são iguais para todos de acordo com o programa da disciplina. As atividades e o aprofundamento dos conteúdos são adaptados ao nível da aprendizagem destes alunos. No que respeita às fichas de interpretação de texto, o conteúdo é o mesmo mas o excerto do texto é mais curto, as perguntas são em menor número e algumas delas têm resposta iniciada para completar em vez de a questão ficar em aberto, sendo exigida um linguagem mais simplificada. As atividades e a forma como ensino esses conteúdos têm de ser diferentes tendo em consideração as características de cada aluno.</p> | <p>A planificação geral e os conteúdos são iguais para todos de acordo com o programa da disciplina. As atividades e o aprofundamento dos conteúdos são adaptados ao nível da aprendizagem destes alunos. No que respeita às fichas de interpretação de texto, o conteúdo é o mesmo mas o excerto do texto é mais curto, as perguntas são em menor número e algumas delas têm resposta iniciada para completar em vez de a questão ficar em aberto, sendo exigida um linguagem mais simplificada. As atividades e a forma como ensino esses conteúdos têm de ser diferentes tendo em consideração as características de cada aluno.</p> | |
| <p>8. Determina estratégias e objectivos idênticos para todos os alunos ou tem em consideração o PEI dos diversos alunos? Como referi na questão anterior, os conteúdos são os mesmos para todos os alunos mas os objectivos são adaptados à problemática do aluno, assim como a utilização de estratégias adequadas. Todas estas medidas vão ao encontro ao PEI do aluno.</p> | <p>Como referi na questão anterior, os conteúdos são os mesmos para todos os alunos mas os objectivos são adaptados à problemática do aluno, assim como a utilização de estratégias adequadas. Todas estas medidas vão ao encontro ao PEI do aluno.</p> | |
| <p>9. Nas turmas que leciona tem alunos que beneficiam de adaptações Curriculares? Quais. Sim, tenho uma aluna integrada numa turma de CEF no 9º. ano, que beneficia de conteúdos e objectivos simplificados como é próprio destes cursos. Em relação à avaliação, os testes apresentados à aluna são elaborados com um</p> | <p>Sim, tenho uma aluna integrada numa turma de CEF no 9º. ano, que beneficia de conteúdos e objectivos simplificados como é próprio destes cursos. Em relação à avaliação, os testes apresentados à aluna são elaborados com um menor número de questões e</p> | |

| PROTOCOLO | VARIÁVEIS DE CONTEXTO | OBS |
|--|---|-----|
| <p>menor número de questões e com atribuição de mais tempo para a sua resolução. As outras atividades, embora sejam normalmente idênticas para todos os alunos o tempo de resolução poderá ser dilatado conforme as necessidades e matérias em estudo.</p> | <p>com atribuição de mais tempo para a sua resolução. As outras atividades, embora sejam normalmente idênticas para todos os alunos o tempo de resolução poderá ser dilatado conforme as necessidades e matérias em estudo.</p> | |
| <p>10. Qual a sua opinião quanto ao prolongamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano e o que trás à inclusão destes alunos. Apesar de muito destes alunos apresentarem dificuldades de aprendizagem em grau elevado considero que deverão beneficiar dos mesmos direitos dos restantes. Assim, o desejo de continuar até ao 12º. Ano ou até ao ensino superior para aqueles que lhes seja possível, deve ser suficientemente apoiado no intuito de concretização do seu desejo. Lembro-me de um aluno que teve há dois anos que devido às suas dificuldades de aprendizagem teve apoio individualizado à disciplina de Português tendo concluído o 12º. ano em regime de disciplinas e que fez o exame de Português a nível nacional com classificação positiva. Caberá à escola identificar as dificuldades, avaliar o prosseguimento dos estudos destes alunos e apresentar as conclusões ao próprio e ao encarregado de educação. Deste modo, pretende-se que os alunos adquiram mais competências para melhor poderem desempenhar uma profissão, de modo a sentirem-se inseridos o mais possível na sociedade e concretizarem as suas aspirações e desejos, como qualquer um.</p> | <p>Apesar de muito destes alunos apresentarem dificuldades de aprendizagem em grau elevado considero que deverão beneficiar dos mesmos direitos dos restantes. Assim, o desejo de continuar até ao 12º. Ano ou até ao ensino superior para aqueles que lhes seja possível, deve ser suficientemente apoiado no intuito de concretização do seu desejo. Lembro-me de um aluno que teve há dois anos que devido às suas dificuldades de aprendizagem teve apoio individualizado à disciplina de Português tendo concluído o 12º. ano em regime de disciplinas e que fez o exame de Português a nível nacional com classificação positiva. Caberá à escola identificar as dificuldades, avaliar o prosseguimento dos estudos destes alunos e apresentar as conclusões ao próprio e ao encarregado de educação. Deste modo, pretende-se que os alunos adquiram mais competências para melhor poderem desempenhar uma profissão, de modo a sentirem-se inseridos o mais possível na sociedade e concretizarem as suas aspirações e desejos, como qualquer um.</p> | |
| <p>11. A Escola apresenta propostas curriculares para a aprendizagem inclusiva? Enuncie algumas. A nossa escola apresenta os cursos CEF como alternativa ao 3. Ciclo. A nível do secundário temos os Cursos Profissionais, não concordando que funcionem como alternativa para todos os alunos devido à sua especificidade e complexidade de alguns conteúdos. Para os alunos com grau elevado de dificuldades deveriam existir cursos Gerais ou Profissionais com conteúdos programáticos menos exigentes sem descurar o objetivo de preparação para uma profissão. Por exemplo um programa de Português adaptado, com textos ligados à música que obviamente fossem do conhecimento do aluno.</p> | <p>A nossa escola apresenta os cursos CEF como alternativa ao 3. Ciclo. A nível do secundário temos os Cursos Profissionais, não concordando que funcionem como alternativa para todos os alunos devido à sua especificidade e complexidade de alguns conteúdos. Para os alunos com grau elevado de dificuldades deveriam existir cursos Gerais ou Profissionais com conteúdos programáticos menos exigentes sem descurar o objetivo de preparação para uma profissão. Por exemplo um programa de Português adaptado, com textos ligados à música que obviamente fossem do conhecimento do aluno</p> | |

ANEXO VI – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Anexo VI – Análise das entrevistas

Entrevista 1: Professora A

Data: 05/04/2013

Hora: 17H00

| CATEGORIA | SUBCATEGORIA | UNIDADES DE CONTEXTO | OBS |
|---|---|--|-----|
| 1. Perfil do entrevistado | Área de formação | Licenciatura em Línguas e Literatura Românicas | |
| | Experiência Profissional com alunos com NEE | Tenho 25 anos de trabalho e cerca de 20 anos que turmas com alunos com necessidades Educativas Especiais. | |
| 2. Percepção sobre as aprendizagens dos alunos com NEE | Participação /entrajuda | Neste ponto, acho que há a distinguir dois aspectos: a) se os alunos da turma - ditos normais - forem bem comportados incentivam e motivam, contribuindo assim para a tranquilidade e as aprendizagens dos alunos com dificuldades educativas especiais servindo para estes de "modelo". Se os alunos não têm um comportamento adequado na sala de aula, causam perturbação, em especial aos alunos com dificuldades educativas especiais | |
| 3. Vantagens da inclusão | Alunos com NEE | Só vejo vantagens se a turma não tiver muitos alunos – o máximo 18 alunos por turma com 2/3 alunos com necessidades educativas especiais. Verifico que se sentem-se incentivados pelos colegas, entusiasma-me com mais facilidade na participação das atividades na sala de aula e nas tarefas extra sala de aula tanto na escola como nas extras escolares | |
| | Outros alunos | No ponto de vista da socialização considero bastante positivo porque os ajuda a perceber de um modo geral os outros, respeitando e compreendendo as diferenças ajudando e procurando soluções. No domínio das aprendizagens por vezes surgem alguns problemas, nomeadamente no que se refere ao prosseguimento das atividades e ao cumprimento do programa da disciplina | |
| 4. Contributo para minorar as dificuldades dos alunos com NEE | | No que respeita à menorização da dificuldade destes alunos, o ideal seria termos muito mais tempo para os acompanhar promovendo o relacionamento e participação dos outros alunos, situação impossível com uma turma de tantos elementos, como é o caso. | |
| 5. A planificação | Planificação para alunos com NEE | Quando faço a planificação tenho em conta os alunos que têm necessidades educativas especiais, se os alunos apresentem médias ou graves problemas de aprendizagem a planificação é feita de acordo com as orientações do PEI. Nos outros casos aplico a planificação comum. | |
| 6. Estratégias utilizadas | | Como disse para alguns alunos, dependendo da sua dificuldade de aprendizagem tenho em consideração o PEI e vou adaptando algumas estratégias para atingir os objetivos. Este ano tenho um aluno na turma do 10º ano que exige um grande esforço do professor para lhe conseguir captar a atenção, pois está constantemente desatento e por | |

| CATEGORIA | SUBCATEGORIA | UNIDADES DE CONTEXTO | OBS |
|--|--------------|---|-----|
| | | vezes perturba o funcionamento da aula. | |
| 7. Adaptações Curriculares | | Sim, alguns têm adaptações curriculares, mas os testes são iguais para que os alunos não se sintam diferentes ou inferiores aos seus colegas, se apresento um teste ou outro trabalho diferente alguns alunos dizem " <i>olha este maluco não consegue resolver os trabalhos</i> ", situação que verifico ser inibidora para os alunos com NEE, já assisti a uma atitude de revolta por parte do aluno em que este queria agredir o colega. Na correção tenho em atenção a aplicação dos critérios que foram definidos. | |
| 8. Alunos com NEE e alargamento escolaridade obrigatória | | É uma questão complicada, pois a maioria destes alunos preferem terminar a sua escolaridade no 9º e de seguida ocupar-se numa profissão. | |
| 9. Tipos de casos mais frequentes | | Noutros anos, trabalhei com alunos com dislexia e síndrome de asperger. | |

Entrevista 2: Professora B

Data: 11/04/2013

Hora: 15H00

| CATEGORIA | SUBCATEGORIA | UNIDADES DE CONTEXTO | OBS |
|---|---|--|-----|
| 1. Perfil do entrevistado | Área de formação | Licenciatura em Línguas e Literatura Românicas Mestrado em Didáctica de Inglês | |
| | Experiência Profissional com alunos com NEE | Nos 19 anos de ensino tenho tido alguns casos. No ano letivo 1998/99 tive um aluno que estava abrangido pelo antigo artigo 319, apresentava problemas cognitivos e era filho de pais alcoólicos, mas nessa altura nós não estávamos sensibilizados para trabalhar com estes alunos o que dificultou a todos os professores a integração do aluno na turma. Nos últimos três anos tenho acompanhado alunos desde o 7º ano sinalizados com NEE, nomeadamente com problemas de aprendizagem. | |
| 2. Percepção sobre as aprendizagens dos alunos com NEE | Participação /entrajuda | Como a minha disciplina é língua estrangeira - Inglês, depende dos níveis de ensino, se for um nível mais baixo (até ano 9º ano) normalmente a tendência não é de interajuda, mas de criticar de fazer <i>bullying</i> o objetivo é “gozar” como os alunos referem. No entanto, há um caso ou outro em que os alunos são mais pacientes, pois ajudam, compreendem e toleram os seus colegas com mais dificuldades. | |
| 3. Vantagens da inclusão | Alunos com NEE | Evitar o isolamento e a solidão, dar-lhes a possibilidade de constatarem que fazem parte de um grupo e que estão integrados. Em termos práticos, no seu quotidiano possibilita o contacto com todos e evita o estigma, pois uma turma constituída só com alunos com NEE estaríamos a estigmatizá-los. | |
| | Outros alunos | Depende das características dos alunos, por exemplo, este ano letivo na minha turma do 9ºano não existem conflitos pelo facto de existirem alunos com NEE, verificando-se interajuda e compreensão. O mesmo não aconteceu no ano passado numa das turmas em que tive um aluno hiperactivo muito conflituoso que destabilizava impedindo a tranquilidade dos restantes alunos da turma. | |
| 4. Contributo para minorar as dificuldades dos alunos com NEE | | Ora bem, em termos de dificuldades se falarmos com eles na base do bom senso e calmamente torna-se mais fácil. Não tenho sentido dificuldades, tento sempre falar calmamente e ponderadamente evitando o confronto e a exposição perante os outros, não adoptando de todo uma posição agressiva porque são emocionalmente instáveis. | |
| 5. A planificação | Planificação para os alunos com NEE | Na planificação não faço qualquer distinção na sua elaboração, pois teria dificuldade em optar pelo que seria mais importante para cada um dos alunos. Costumo seguir as recomendações das colegas – psicóloga, diretora de turma e do ensino especial – que os acompanham e elaboram o PEI. Quando este contempla adaptações curriculares, os testes abrangem todos os conteúdos embora as questões tenham menor grau de dificuldade e, em relação aos outros elementos de avaliação, são iguais para todos tendo em | |

| CATEGORIA | SUBCATEGORIA | UNIDADES DE CONTEXTO | OBS |
|--|--------------|---|-----|
| | | atenção os critérios de avaliação aplicados a estes alunos. | |
| 6. Estratégias utilizadas | | Sim. Sempre que existe PEI, sigo as orientações das colegas sem deixar de questionar e dar sugestões em estreita colaboração no interesse de todos. | |
| 7. Adaptações Curriculares | | As adaptações curriculares relacionam-se com a cotação dos testes e com as adaptações dos conteúdos na elaboração dos testes. Em aula, os conteúdos são idênticos para todos – Ex: nas questões temáticas e linguísticas tratadas na aula, a abordagem é igual para todos, mas a exigência das aprendizagens é mais simplificada para os alunos com necessidades educativas especiais pela dificuldade em diferenciar os conteúdos no trabalho de aula. | |
| 8. Alunos com NEE e alargamento escolaridade obrigatória | | É uma questão difícil de responder na medida em que nós os professores questionamo-nos se terá interesse para a maioria dos alunos e até que ponto não será o prolongamento do sofrimento experienciado até ao 9º. ano sobretudo para aqueles que têm mais dificuldades. Para além desta situação, questiono-me também sobre a disponibilidade da sociedade na sua integração tanto a nível social como numa ocupação profissional. Suponho que se ficarem com o 9º ano e com uma aprendizagem mais prática será suficiente caso consigam uma ocupação profissional. Caso contrário, terá interesse em se manterem na escola até ao 12º ano. | |
| 9. Tipos de casos mais frequentes | | Os três casos deste ano letivo apresentam desequilíbrios a nível emocional, um disléxico apresenta dificuldades de memorização de conceitos e aquisição de conhecimentos. Há dois anos atrás tive um aluno super inteligente que escrevia muito bem os textos, mas era obcecado pela higiene corporal – sacudia constantemente as peças de roupa e lavava a cara e as mãos com muita frequência (pedia para sair da sala porque queria lavar a cara e mãos e descalçar os sapatos para pôr os pés ao ar), sentia-se revoltado com ele próprio por não se conseguir controlar, prejudicando a sua concentração e o desenvolvimento dos trabalhos. | |

Entrevista 3: Professor C

Data: 11/04/2013 Hora: 17H00

| CATEGORIA | SUBCATEGORIA | UNIDADES DE CONTEXTO | OBS |
|---|---|--|-----|
| 1. Perfil do entrevistado | Área de formação | Licenciatura em Biologia Mestrado na área das TIC | |
| | Experiência Profissional com alunos com NEE | Comecei a lecionar no ano 2004/2005 e há oito anos que trabalho com alunos com necessidades educativas especiais. O caso mais marcante foi o de uma aluna com a síndrome de asperger, no sentido do seu mau comportamento e a sua indisciplina. A aluna carecia de bastante atenção e incentivava os colegas au mau comportamento. | |
| 2. Percepção sobre as aprendizagens dos alunos com NEE | Participação /entrejuda | Depende da dinâmica da própria turma inclusivamente do conhecimento prévio entre os vários alunos da turma. Se é conhecido o problema, os colegas são mais tolerantes e normalmente ajudam. Caso contrário, se o aluno é novo na turma e desconhecido a tendência é de serem menos receptivos e tolerantes. | |
| 3. Vantagens da inclusão | Alunos com NEE | Considero que a integração e o acompanhamento de alunos com a mesma idade é manifestamente interessante sendo um contributo para o sucesso de todos. Por outro lado, os professores têm a possibilidade de os acompanhar, em particular os com necessidades educativas especiais tanto nos conteúdos da disciplina como na abordagem de temas de interesse geral. | |
| | Outros alunos | No meu ponto de vista, os alunos aprendem a ser tolerantes, aceitam melhor diferença e fomentam o espírito de solidariedade e de equipa. | |
| 4. Contributo para minorar as dificuldades dos alunos com NEE | | Os casos que tenho acompanhando, não têm sido graves. Refiro um caso de deficiência física em que o aluno era um lutador sem quaisquer dificuldades a nível das aprendizagens. A grande dificuldade coloca-se em dar atenção a todos quando as turmas são construídas por elevado número de alunos. Sinto que não consigo dar a atenção devida aos alunos com mais dificuldades, quando todos têm de ser seguidos para não ocorrerem situações de indisciplina. | |
| 5. A planificação | Planificação para os alunos com NEE | Dependo das indicações dos Conselhos de Turma, faço uma planificação diferente, não suprimindo conteúdos. No entanto, suprimo algumas competências específicas respeitantes a conteúdos mais complexos. Trabalho todos os temas, salvaguardando alguns conteúdos que podem ter um nível de exigência maior para alunos com necessidades educativas especiais. | |
| 6. Estratégias utilizadas | | Sigo as orientações do PEI e as decisões do Conselho de Turma mas os ajustes são efectuados com maior incidência a nível da avaliação quando necessários | |
| 7. Adaptações Curriculares | | Sim. Este ano não tenho considerado adaptações curriculares, dado que os alunos estão no 9º. de escolaridade e vão estar sujeitos a testes intermédios, sentindo assim, a necessidade de os | |

| CATEGORIA | SUBCATEGORIA | UNIDADES DE CONTEXTO | OBS |
|--|--------------|--|-----|
| | | preparar de igual modo para o grau de exigência apresentado por tais provas. | |
| 8. Alunos com NEE e alargamento escolaridade obrigatória | | Será sempre benéfico para os alunos. No entanto, este tipo de alunos poderá necessitar de um percurso escolar mais específico e prático de acordo com as suas apetências, capacidades e limitações. | |
| 9. Tipos de casos mais frequentes | | De acordo com a minha experiência, as principais dificuldades têm sido relacionadas com alunos com a síndrome de asperger, problemas emocionais, défice de atenção, hiperactividade, dislexia e epilepsia. | |

Entrevista 4: Professora D

Data: 17/04/2013

Hora: 12H00

| CATEGORIA | SUBCATEGORIA | UNIDADES DE CONTEXTO | OBS |
|---|---|--|-----|
| 1. Perfil do entrevistado | Área de formação | Licenciatura em História | |
| | Experiência Profissional com alunos com NEE | Há 23 anos que trabalho no ensino, sendo que nos últimos quatro no ensino Público. Nestes últimos anos tenho tido sempre alunos com necessidades educativas especiais. O caso que mais me marcou foi o de uma aluna de 10º ano que se sentava sempre na carteira da frente mas muito calada, que embora escrevesse sempre o sumário estava sempre alheia ao que se passava na aula. Falei com a diretora de turma, que me informou sumariamente da situação e que a mesma iria ser apresentada a todos os professores na primeira reunião de conselho de turma em outubro, a professora do ensino especial e a psicóloga informaram os professores que a aluna tinha o síndrome de asperger, apresentava dificuldades graves a nível cognitivo e de relacionamento com os pares. | |
| 2. Percepção sobre as aprendizagens dos alunos com NEE | Participação /entrejuda | Depende das características da turma. Se a turma é disciplinada não ajudam, se a turma for disciplinada os alunos estão mais atentos e colaboram. Os alunos que têm mais sensibilidade contribuem para o desenvolvimento das aprendizagens dos outros, sendo sempre necessário o apoio dos professores que lhes explicam e recomendam o que devem fazer, porque muitas vezes eles não sabem como proceder com os colegas. | |
| 3. Vantagens da inclusão | Alunos com NEE | Acho que ao ritmo dos alunos normais aprendem muito pouco, por isso a vantagem é muito relativa. Para os alunos com necessidades educativas especiais, as vantagens aumentam se para além das aulas tiverem apoios pedagógicos individuais. | |
| | Outros alunos | Na minha perspetiva, existem bastantes vantagens se desde muito cedo os alunos perceberem que existem pessoas diferentes, o que contribui para a sua formação em termos de caráter e relacionamento, entre todos, tornando-os menos egoístas. | |
| 4. Contributo para minorar as dificuldades dos alunos com NEE | | As minhas dificuldades devem-se fundamentalmente à falta de preparação para trabalhar com os problemas que estes alunos apresentam. É importante que o professor tenha formação suficiente para melhor trabalhar com estes alunos na sala de aula. As dificuldades destes alunos têm de ser minoradas com o melhor acompanhamento dos professores das disciplinas em colaboração com a professora do ensino especial e do psicólogo. | |
| 5. A planificação | Planificação para os alunos com NEE | Certamente que a planificação é elaborada pelo professor obedecendo ao relatório do PEI e as orientações definidas em conselho de turma. Prefiro que os conteúdos sejam iguais para todos, mas nem sempre é possível. | |

| CATEGORIA | SUBCATEGORIA | UNIDADES DE CONTEXTO | OBS |
|--|--------------|---|-----|
| 6. Estratégias utilizadas | | De acordo com as dificuldades dos alunos e após conhecimento do descrito no PEI, são determinadas as estratégias e objectivos que devem ser o mais possível, iguais ou idênticas para todos. | |
| 7. Adaptações Curriculares | | Este ano letivo não tenho alunos com adaptações curriculares. | |
| 8. Alunos com NEE e alargamento escolaridade obrigatória | | Pergunta difícil. Na minha perspetiva não é a escolaridade obrigatória que os vai incluir na sociedade, embora ajude. Por exemplo, muitos destes alunos têm apetências no domínio das artes, pelo que as escolas deveriam dispor de estruturas que facilitasse a sua integração de acordo com as suas capacidades e interesses que lhes proporcionasse seguir a sua vida com uma ocupação profissional. | |
| 9. Tipos de casos mais frequentes | | Noutros anos, trabalhei com alunos com dislexia e síndrome de asperger. | |

Entrevista 5: Professora E Data: 17/04/2013 Hora: 12H00

| CATEGORIA | SUBCATEGORIA | UNIDADES DE CONTEXTO | OBS |
|---|---|--|-----|
| 1. Perfil do entrevistado | Área de formação | Licenciatura em Línguas e Literatura Românicas | |
| | Experiência Profissional com alunos com NEE | Há dezasseis anos que dou aulas e quase todos os anos, tenho tido alunos abrangidos pelo estatuto de Necessidades Educativas Especiais. De momento, lembro-me de um caso de um aluno que tinha problemas a nível motor e dificuldades cognitivas significativas, que beneficiou de adaptações curriculares a nível de avaliação. | |
| 2. Percepção sobre as aprendizagens dos alunos com NEE | Participação /entrajuda | Todos os alunos têm um papel fundamental nas aprendizagens dos alunos com NEE. Se estes alunos se sentirem bem na turma e se forem ajudados pelos colegas, influência de forma bastante positiva a sua parte emocional o que se repercute nas aprendizagens. Por outro lado, reconheço que algumas vezes os alunos com NEE não facilitam a aproximação dos outros – colegas e professores-, talvez influenciados por experiências negativas ou pela superprotecção dos familiares. Assim, cabe à escola, ter muito cuidado na escolha da turma em que vai integrar estes alunos. | |
| 3. Vantagens da inclusão | Alunos com NEE | Se o aluno for colocado numa turma em que seja bem aceite desde o início, torna-se mais fácil o desenvolvimento do seu trabalho e o processo de aprendizagem. Perante uma difícil integração deverá ser marcada uma reunião de conselho de turma, para analisar o assunto e equacionar a hipótese de o integrar noutra turma. | |
| | Outros alunos | Considero bastante vantajoso e enriquecedor para todos, quer na aceitação da diferença e da tolerância como da socialização, cooperação e interajuda. Estes, são muitos dos objectivos da disciplina de Educação para a Cidadania que leciono e que são facilmente atingíveis e concretizáveis na prática, quando os alunos revelam determinados valores e princípios morais para com os outros e em especial para com os colegas com NEE. | |
| 4. Contributo para minorar as dificuldades dos alunos com NEE | | A minha maior dificuldade é dar o apoio personalizado de que necessitam, nem sempre possível devido ao elevado número de alunos por turma e às suas características. De um modo geral, os alunos exigem cada vez mais a atenção do professor e em especial estes alunos, pois a maioria apresenta grandes dificuldades de concentração e falta de autonomia. Nas turmas em que se observe elevado número de alunos ou seja mais de 18, em que os alunos com NEE no máximo 2 tenham médias/ graves dificuldades de aprendizagem, deveria existir um par pedagógico. A inclusão destes alunos passa por um grupo turma coeso e interessado em que o professor tem o papel principal, tanto no acompanhamento do aluno como na gestão diária dos outros alunos. | |
| 5. A planificação | Planificação | A planificação geral e os conteúdos são iguais para | |

| CATEGORIA | SUBCATEGORIA | UNIDADES DE CONTEXTO | OBS |
|--|------------------------|---|-----|
| | para os alunos com NEE | <p>todos de acordo com o programa da disciplina. As atividades e o aprofundamento dos conteúdos são adaptados ao nível da aprendizagem destes alunos. No que respeita às fichas de interpretação de texto, o conteúdo é o mesmo mas o excerto do texto é mais curto, as perguntas são em menor número e algumas delas têm resposta iniciada para completar em vez de a questão ficar em aberto, sendo exigida uma linguagem mais simplificada. As atividades e a forma como ensino esses conteúdos têm de ser diferentes tendo em consideração as características de cada aluno.</p> | |
| 6. Estratégias utilizadas | | <p>Como referi na questão anterior, os conteúdos são os mesmos para todos os alunos mas os objectivos são adaptados à problemática do aluno, assim como a utilização de estratégias adequadas. Todas estas medidas vão ao encontro ao PEI do aluno.</p> | |
| 7. Adaptações Curriculares | | <p>Sim, tenho uma aluna integrada numa turma de CEF no 9º. ano, que beneficia de conteúdos e objectivos simplificados como é próprio destes cursos. Em relação à avaliação, os testes apresentados à aluna são elaborados com um menor número de questões e com atribuição de mais tempo para a sua resolução. As outras atividades, embora sejam normalmente idênticas para todos os alunos o tempo de resolução poderá ser dilatado conforme as necessidades e matérias em estudo.</p> | |
| 8. Alunos com NEE e alargamento escolaridade obrigatória | | <p>Apesar de muito destes alunos apresentarem dificuldades de aprendizagem em grau elevado considero que deverão beneficiar dos mesmos direitos dos restantes. Assim, o desejo de continuar até ao 12º. Ano ou até ao ensino superior para aqueles que lhes seja possível, deve ser suficientemente apoiado no intuito de concretização do seu desejo. Lembro-me de um aluno que tive há dois anos que devido às suas dificuldades de aprendizagem teve apoio individualizado à disciplina de Português tendo concluído o 12º. ano em regime de disciplinas e que fez o exame de Português a nível nacional com classificação positiva.</p> <p>Caberá à escola identificar as dificuldades, avaliar o prosseguimento dos estudos destes alunos e apresentar as conclusões ao próprio e ao encarregado de educação. Deste modo, pretende-se que os alunos adquiram mais competências para melhor poderem desempenhar uma profissão, de modo a sentirem-se inseridos o mais possível na sociedade e concretizarem as suas aspirações e desejos, como qualquer um.</p> | |
| 9. Tipos de casos mais frequentes | | <p>Ao longo dos anos, nas turmas que lecionei tive alunos com dislexia, hiperactividade, paralisia cerebral e espinha bífida. Este ano, acompanho uma aluna que apresenta grande dificuldade na leitura, interpretação e escrita.</p> | |

Entrevista 1: Professora A

Data: 05/04/2013

Hora: 17H00

| CATEGORIA | SUBCATEGORIA | INDICADORES | OBS |
|---|---|--|-----|
| 1. Perfil do entrevistado | Área de formação | Licenciatura em Línguas e Literatura Românicas | |
| | Experiência Profissional com alunos com NEE | 20 anos com turmas de alunos com necessidades Educativas Especiais. | |
| 2. Percepção sobre as aprendizagens dos alunos com NEE | Participação /entreaduda | Se os alunos da turma - ditos normais - forem bem comportados incentivam e motivam, contribuindo assim para a tranquilidade e as aprendizagens. Se não têm um comportamento adequado na sala de aula, causam perturbação, em especial aos alunos com dificuldades educativas especiais | |
| 3. Vantagens da inclusão | Alunos com NEE | Só vejo vantagens se a turma não tiver muitos alunos. Verifico que se sentem-se incentivados pelos colegas, entusiasma-me com mais facilidade na participação das atividades na sala de aula. | |
| | Outros alunos | No ponto de vista da socialização considero bastante positivo, respeitando e compreendendo as diferenças ajudando e procurando soluções. No domínio das aprendizagens por vezes surgem alguns problemas, prosseguimento das atividades e ao cumprimento do programa da disciplina | |
| 4. Contributo para minorar as dificuldades dos alunos com NEE | | O ideal seria termos muito mais tempo para os acompanhar, situação impossível com uma turma de tantos elementos, como é o caso. | |
| 5. A planificação | Planificação para os alunos com NEE | A planificação é feita de acordo com as orientações do PEI. Nos outros casos aplico a planificação comum. | |
| 6. Estratégias utilizadas | | Como disse para alguns alunos, dependendo da sua dificuldade de aprendizagem tenho em consideração o PEI e vou adaptando algumas estratégias para atingir os objetivos. | |
| 7. Adaptações Curriculares | | Alguns têm adaptações curriculares, mas os testes são iguais para que os alunos não se sintam diferentes ou inferiores aos seus colegas. Na correção tenho em atenção a aplicação dos critérios que foram definidos. | |
| 8. Alunos com NEE e alargamento escolaridade obrigatória | | A maioria destes alunos preferem terminar a sua escolaridade no 9º e de seguida ocupar-se numa profissão. | |
| 9. Tipos de casos mais frequentes | | Noutros anos, trabalhei com alunos com dislexia e síndrome de asperger. | |

Entrevista 2: Professora B

Data: 11/04/2013

Hora: 15H00

| CATEGORIA | SUBCATEGORIA | INDICADORES | OBS |
|---|---|---|-----|
| 1. Perfil do entrevistado | Área de formação | Licenciatura em Línguas e Literatura Românicas Mestrado em Didáctica de Inglês | |
| | Experiência Profissional com alunos com NEE | Nos 19 anos de ensino tenho tido alguns casos. | |
| 2. Percepção sobre as aprendizagens dos alunos com NEE | Participação /entrajuda | Normalmente a tendência não é de interajuda. No entanto, há um caso ou outro em que os alunos são mais pacientes, pois ajudam, compreendem e toleram os seus colegas com mais dificuldades. | |
| 3. Vantagens da inclusão | Alunos com NEE | Evitar o isolamento e a solidão, dar-lhes a possibilidade de constatarem que fazem parte de um grupo e que estão integrados, pois possibilita o contacto com todos. | |
| | Outros alunos | Depende das características dos alunos, na minha turma do 9ºano não existem conflitos, verificando-se interajuda e compreensão. No ano passado um aluno hiperactivo muito conflituoso destabilizava impedindo a tranquilidade dos restantes alunos da turma. | |
| 4. Contributo para minorar as dificuldades dos alunos com NEE | | Falar calmamente e ponderadamente evitando o confronto e a exposição perante os outros, não adoptando de todo uma posição agressiva porque são emocionalmente instáveis. | |
| 5. A planificação | Planificação para os alunos com NEE | Na planificação não faço qualquer distinção na sua elaboração. Costumo seguir as recomendações das colegas – psicóloga, diretora de turma e do ensino especial – que os acompanham e elaboram o PEI. Questões com menor grau de dificuldade, os elementos de avaliação, são iguais para todos tendo em atenção os critérios de avaliação. | |
| 6. Estratégias utilizadas | | Sim. Sempre que existe PEI, sigo as orientações das colegas sem deixar de questionar e dar sugestões em estreita colaboração no interesse de todos. | |
| 7. Adaptações Curriculares | | Relacionam-se com a cotação dos testes e com as adaptações dos conteúdos na elaboração dos testes. Os conteúdos são idênticos para todos, exigência das aprendizagens é mais simplificada. | |
| 8. Alunos com NEE e alargamento escolaridade obrigatória | | É uma questão difícil de responder sobretudo para aqueles que têm mais dificuldades. Questiono-me sobre a disponibilidade da sociedade a nível social e profissional. O 9º ano e uma aprendizagem prática serão suficientes caso consigam uma ocupação profissional. Caso contrário, terá interesse em se manterem na escola até ao 12º ano. | |
| 9. Tipos de casos mais frequentes | | Desequilíbrios a nível emocional, um caso de dislexia. | |

Entrevista 3: Professor C

Data: 11/04/2013 Hora: 17H00

| CATEGORIA | SUBCATEGORIA | INDICADORES | OBS |
|---|---|---|-----|
| 1. Perfil do entrevistado | Área de formação | Licenciatura em Biologia Mestrado na área das TIC | |
| | Experiência Profissional com alunos com NEE | Há oito anos que trabalho com alunos com necessidades educativas especiais. | |
| 2. Percepção sobre as aprendizagens dos alunos com NEE | Participação /entrajuda | Depende da dinâmica da própria turma. Se é conhecido o problema, os colegas são mais tolerantes e normalmente ajudam. Caso contrário, a tendência é de serem menos receptivos e tolerantes. | |
| 3. Vantagens da inclusão | Alunos com NEE | Alunos com a mesma idade é um contributo para o sucesso de todos. Os professores têm a possibilidade de os acompanhar, tanto nos conteúdos da disciplina como na abordagem de temas de interesse geral. | |
| | Outros alunos | Os alunos aprendem a ser tolerantes, aceitam melhor diferença e fomentam o espírito de solidariedade e de equipa. | |
| 4. Contributo para minorar as dificuldades dos alunos com NEE | | A grande dificuldade dar atenção a todos quando as turmas são constituídas por elevado número de alunos. Dar a atenção devida aos alunos com mais dificuldades. | |
| 5. A planificação | Planificação para os alunos com NEE | Indicações dos Conselhos de Turma, planificação diferente, não suprimindo conteúdos. Suprimo algumas competências específicas respeitantes a conteúdos mais complexos, trabalho todos os temas | |
| 6. Estratégias utilizadas | | As orientações do PEI e as decisões do Conselho de Turma mas os ajustes são efectuados com maior incidência a nível da avaliação quando necessários | |
| 7. Adaptações Curriculares | | Não tenho considerado adaptações curriculares, os alunos estão no 9º de escolaridade, há necessidade de os preparar de igual modo para o grau de exigência apresentado nas provas intermédias. | |
| 8. Alunos com NEE e alargamento escolaridade obrigatória | | Será sempre benéfico para os alunos. Um percurso escolar mais específico e prático de acordo com as suas apetências, capacidades e limitações. | |
| 9. Tipos de casos mais frequentes | | Alunos com a síndrome de asperger, problemas emocionais, défice de atenção, hiperactividade, dislexia e epilepsia. | |

Entrevista 4: Professora D

Data: 17/04/2013

Hora: 12H00

| CATEGORIA | SUBCATEGORIA | INDICADORES | OBS |
|---|---|---|-----|
| 1. Perfil do entrevistado | Área de formação | Licenciatura em História | |
| | Experiência Profissional com alunos com NEE | Há 23 anos que trabalho no ensino. Nestes últimos anos tenho tido sempre alunos com necessidades educativas especiais. | |
| 2. Percepção sobre as aprendizagens dos alunos com NEE | Participação/ent reajuda | Depende das características da turma. Se a turma é indisciplinada não ajudam, se a turma for disciplinada os alunos estão mais atentos e colaboram no desenvolvimento das aprendizagens. | |
| 3. Vantagens da inclusão | Alunos com NEE | A vantagem é muito relativa, as vantagens serão mais evidentes se tiverem apoios pedagógicos individuais. | |
| | Outros alunos | Existem bastantes vantagens, os alunos percebem que existem pessoas diferentes, o que contribui para a sua formação em termos de caráter e relacionamento, entre todos, tornando-os menos egoístas. | |
| 4. Contributo para minorar as dificuldades dos alunos com NEE | | Falta de preparação para trabalhar com os problemas que estes alunos apresentam. O professor tenha formação suficiente. Melhor acompanhamento dos professores das disciplinas em colaboração com a professora do ensino especial e do psicólogo. | |
| 5. A planificação | Planificação para os alunos com NEE | Obedecendo ao relatório do PEI e as orientações definidas em conselho de turma. Os conteúdos iguais para todos, mas nem sempre é possível. | |
| 6. Estratégias utilizadas | | De acordo com as dificuldades dos alunos e após conhecimento do descrito no PEI, são determinadas as estratégias e objectivos que devem ser o mais possível, iguais ou idênticas para todos. | |
| 7. Adaptações Curriculares | | Este ano letivo não tenho alunos com adaptações curriculares. | |
| 8. Alunos com NEE e alargamento escolaridade obrigatória | | Pergunta difícil. Na minha perspetiva não é a escolaridade obrigatória que os vai incluir na sociedade, embora ajude. As escolas deveriam dispor de estruturas que facilitasse a sua integração de acordo com as suas capacidades e interesses que lhes proporcionasse seguir a sua vida com uma ocupação profissional. | |
| 9. Tipos de casos mais frequentes | | Dislexia e síndrome de asperger. | |

Entrevista 5: Professora E Data: 17/04/2013 Hora: 12H00

| CATEGORIA | SUBCATEGORIA | INDICADORES | OBS |
|---|---|--|-----|
| 1. Perfil do entrevistado | Área de formação | Licenciatura em Línguas e Literatura Românicas | |
| | Experiência Profissional com alunos com NEE | Há dezasseis anos que dou aulas e quase todos os anos, tenho tido alunos abrangidos pelo estatuto de Necessidades Educativas Especiais. | |
| 2. Percepção sobre as aprendizagens dos alunos com NEE | Participação/entreeajuda | Todos os alunos têm um papel fundamental nas aprendizagens dos alunos com NEE. A ajuda dos colegas, influência de forma bastante positiva a sua parte emocional o que se repercute nas aprendizagens. Algumas vezes os alunos com NEE não facilitam a aproximação dos outros – colegas e professores. A escola deve ter atenção na escolha da turma. | |
| 3. Vantagens da inclusão | Alunos com NEE | Se o aluno for colocado numa turma em que seja bem aceite, torna-se mais fácil o desenvolvimento do seu trabalho e o processo de aprendizagem. Perante uma difícil integração deverá ser marcada uma reunião de conselho de turma, para analisar o assunto e equacionar a hipótese de o integrar noutra turma. | |
| | Outros alunos | Considero bastante vantajoso e enriquecedor para todos, quer na aceitação da diferença e da tolerância como da socialização, cooperação e interajuda. | |
| 4. Contributo para minorar as dificuldades dos alunos com NEE | | Apoio personalizado, devido ao elevado número de alunos por turma e às suas características. Deveria existir um par pedagógico e um grupo turma coeso. | |
| 5. A planificação | Planificação para os alunos com NEE | A planificação geral e os conteúdos são iguais para todos. As atividades e o aprofundamento dos conteúdos são adaptados ao nível da aprendizagem destes alunos. Nas fichas de interpretação o excerto do texto é mais curto, as perguntas são em menor número e algumas delas têm resposta iniciada para completar em vez de a questão ficar em aberto, sendo exigida uma linguagem mais simplificada. As atividades e a forma como ensino esses conteúdos têm de ser diferentes tendo em consideração as características de cada aluno. | |
| 6. Estratégias utilizadas | | Como referi na questão anterior, os conteúdos são os mesmos para todos os alunos mas os objectivos são adaptados à problemática do aluno, assim como a utilização de estratégias adequadas. Todas estas medidas vão ao encontro ao PEI do aluno. | |
| 7. Adaptações Curriculares | | A aluna de CEF no 9º. ano, beneficia de conteúdos e objectivos simplificados. Em relação à avaliação, os testes apresentados à aluna são elaborados com um menor número de questões e mais tempo para a sua resolução. As outras atividades são idênticas para todos, o tempo de resolução poderá ser dilatado conforme as necessidades e matérias em estudo. | |

| CATEGORIA | SUBCATEGORIA | INDICADORES | OBS |
|--|---------------------|--|------------|
| 8. Alunos com NEE e alargamento escolaridade obrigatória | | Deverão beneficiar dos mesmos direitos dos restantes. O desejo de continuar até ao 12º. Ano ou até ao ensino superior para aqueles que lhes seja possível. Pretende-se que os alunos adquiram mais competências para melhor poderem desempenhar uma profissão, de modo a sentirem-se inseridos na sociedade e concretizarem as suas aspirações e desejos, como qualquer outro aluno. | |
| 9. Tipos de casos mais frequentes | | Alunos com dislexia, hiperactividade, paralisia cerebral e espinha bífida. | |

ANEXO VII – TABELAS ESTATÍSTICA DO QUESTIONÁRIO

Anexo VII – Tabelas estatísticas do questionário

Tabela 1 – Nº médio de alunos

| | | Test Statistics ^a | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------|--|------------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| | | I1 | I2 | I3 | I4 | I5 | I6 | I7 | I8 | I9 | I10 | I11 | I12 | I13 | I14 | I15 | I16 | I17 | I18 | I19 | I20 | I21 | I22 | I23 | I24 | I25 |
| Mann-Whitney U | | 74,500 | 47,500 | 70,500 | 77,000 | 75,500 | 55,500 | 89,500 | 50,000 | 54,000 | 87,000 | 58,000 | 71,000 | 46,000 | 72,000 | 56,000 | 58,000 | 67,500 | 78,500 | 55,500 | 42,000 | 76,000 | 76,500 | 72,000 | 87,000 | 83,500 |
| Wilcoxon W | | 129,500 | 102,500 | 241,500 | 132,000 | 246,500 | 110,500 | 144,500 | 221,000 | 109,000 | 258,000 | 229,000 | 126,000 | 101,000 | 243,000 | 227,000 | 113,000 | 238,500 | 133,500 | 226,500 | 213,000 | 247,000 | 247,500 | 243,000 | 142,000 | 254,500 |
| Z | | -.777 | -2,209 | -.975 | -.671 | -.728 | -1,851 | -.027 | -2,002 | -1,834 | -.155 | -1,671 | -1,045 | -2,308 | -.909 | -1,687 | -1,641 | -1,132 | -.646 | -1,739 | -2,400 | -.789 | -.679 | -.948 | -.151 | -.322 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | | .437 | .027 | .329 | .502 | .466 | .064 | .978 | .045 | .067 | .877 | .095 | .296 | .021 | .363 | .092 | .101 | .258 | .518 | .082 | .016 | .430 | .497 | .343 | .880 | .748 |
| Exact Sig. (2* (1-tailed Sig.)) | | .464 ^b | .040 ^b | .356 ^b | .555 ^b | .494 ^b | .099 ^b | .981 ^b | .057 ^b | .089 ^b | .906 ^b | .133 ^b | .382 ^b | .035 ^b | .408 ^b | .109 ^b | .133 ^b | .286 ^b | .588 ^b | .099 ^b | .021 ^b | .524 ^b | .524 ^b | .408 ^b | .906 ^b | .759 ^b |

a. Grouping Variable: Nº médio de alunos

b. Not corrected for ties.

Tabela 2 – Comparação média de concordância de número médio de alunos

| | | Report | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------|----------------|--------|-------|-------|-------|-------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|----|
| Nº médio de alunos | | I1 | I2 | I3 | I4 | I5 | I6 | I7 | I8 | I9 | I10 | I11 | I12 | I13 | I14 | I15 | I16 | I17 | I18 | I19 | I20 | I21 | I22 | I23 | I24 | I25 | |
| 1 | Mean | 3,00 | 3,00 | 2,70 | 1,70 | 4,00 | 3,40 | 3,60 | 3,80 | 3,00 | 4,20 | 4,60 | 1,30 | 1,20 | 3,80 | 3,60 | 2,10 | 3,80 | 1,50 | 4,10 | 4,00 | 4,20 | 3,40 | 4,00 | 3,10 | 3,60 | |
| | N | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 |
| | Std. Deviation | 1,826 | 1,054 | 1,337 | ,949 | ,943 | ,966 | ,966 | ,789 | 1,054 | ,919 | ,516 | ,483 | ,422 | 1,398 | ,843 | ,738 | ,919 | ,972 | ,876 | ,816 | ,422 | 1,578 | 1,155 | ,876 | 1,265 | |
| 2 | Mean | 3,67 | 3,94 | 2,22 | 2,17 | 3,61 | 4,06 | 3,56 | 2,89 | 3,72 | 4,00 | 3,78 | 1,94 | 2,33 | 3,33 | 2,83 | 3,00 | 3,06 | 1,94 | 3,33 | 2,78 | 3,72 | 3,17 | 3,72 | 3,17 | 3,17 | |
| | N | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | |
| | Std. Deviation | 1,372 | 1,162 | 1,166 | 1,383 | 1,243 | ,938 | 1,097 | 1,231 | 1,074 | 1,237 | 1,353 | 1,349 | 1,414 | 1,534 | 1,249 | 1,372 | 1,514 | 1,474 | 1,237 | 1,309 | 1,179 | 1,249 | 1,074 | 1,295 | 1,757 | |
| Total | Mean | 3,43 | 3,61 | 2,39 | 2,00 | 3,75 | 3,82 | 3,57 | 3,21 | 3,46 | 4,07 | 4,07 | 1,71 | 1,93 | 3,50 | 3,11 | 2,68 | 3,32 | 1,79 | 3,61 | 3,21 | 3,89 | 3,25 | 3,82 | 3,14 | 3,32 | |
| | N | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | |
| | Std. Deviation | 1,550 | 1,197 | 1,227 | 1,247 | 1,143 | ,983 | 1,034 | 1,166 | 1,105 | 1,120 | 1,184 | 1,150 | 1,274 | 1,478 | 1,166 | 1,249 | 1,362 | 1,315 | 1,166 | 1,287 | ,994 | 1,351 | 1,090 | 1,145 | 1,588 | |

MEANS TABLES=I1 I2 I3 I4 I5 I6 I7 I8 I9 I10 I11 I12 I13 I14 I15 I16 I17 I18 I19 I20 I21 I22 I23 I24 I25 BY Nºmédiodetalunos /CELLS MEAN COUNT STDDEV.

Tabela 3 – Idade dos professores

| Test Statistics ^a | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| | I1 | I2 | I3 | I4 | I5 | I6 | I7 | I8 | I9 | I10 | I11 | I12 | I13 | I14 | I15 | I16 | I17 | I18 | I19 | I20 | I21 | I22 | I23 | I24 | I25 |
| Mann-Whitney U | 95,500 | 85,500 | 77,000 | 77,000 | 94,000 | 52,000 | 87,500 | 90,000 | 50,500 | 88,500 | 93,000 | 95,000 | 92,000 | 80,500 | 64,500 | 83,500 | 80,500 | 74,500 | 52,500 | 81,000 | 93,000 | 93,500 | 65,500 | 46,000 | 95,500 |
| Wilcoxon W | 231,500 | 221,500 | 213,000 | 213,000 | 172,000 | 188,000 | 165,500 | 168,000 | 186,500 | 224,500 | 229,000 | 173,000 | 228,000 | 158,500 | 142,500 | 161,500 | 158,500 | 152,500 | 188,500 | 159,000 | 229,000 | 171,500 | 201,500 | 182,000 | 231,500 |
| Z | -.024 | -.529 | -.920 | -.950 | -.097 | -2,285 | -.450 | -.291 | -2,245 | -.375 | -.152 | -.053 | -.203 | -.758 | -1,514 | -.621 | -.755 | -1,170 | -2,122 | -.726 | -.164 | -.122 | -1,555 | -2,439 | -.024 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | .981 | .597 | .357 | .342 | .923 | .022 | .653 | .771 | .025 | .707 | .879 | .958 | .839 | .448 | .130 | .535 | .450 | .242 | .034 | .468 | .870 | .903 | .120 | .015 | .981 |
| Exact Sig. (2* (1-tailed Sig.)) | .982 ^b | .631 ^b | .397 ^b | .397 ^b | .945 ^b | .042 ^b | .698 ^b | .802 ^b | .033 ^b | .732 ^b | .909 ^b | .982 ^b | .873 ^b | .478 ^b | .146 ^b | .568 ^b | .478 ^b | .324 ^b | .042 ^b | .507 ^b | .909 ^b | .909 ^b | .159 ^b | .020 ^b | .982 ^b |

a. Grouping Variable: Idade
b. Not corrected for ties.

Tabela 4 - Comparação média de concordância de idade dos professores

| Report | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------|----------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Idade | | I1 | I2 | I3 | I4 | I5 | I6 | I7 | I8 | I9 | I10 | I11 | I12 | I13 | I14 | I15 | I16 | I17 | I18 | I19 | I20 | I21 | I22 | I23 | I24 | I25 |
| 1 | Mean | 3,58 | 3,75 | 2,67 | 2,17 | 3,67 | 4,33 | 3,50 | 3,17 | 4,00 | 4,25 | 4,17 | 1,58 | 2,08 | 3,25 | 2,75 | 2,50 | 3,08 | 1,42 | 4,17 | 3,00 | 3,92 | 3,25 | 4,17 | 3,75 | 3,33 |
| | N | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 |
| | Std. Deviation | 1,311 | 1,138 | 1,371 | 1,193 | 1,303 | ,492 | 1,000 | ,937 | ,853 | ,866 | 1,115 | ,900 | 1,443 | 1,545 | ,866 | 1,243 | 1,443 | ,900 | ,835 | 1,348 | ,996 | 1,288 | ,937 | ,965 | 1,670 |
| 2 | Mean | 3,31 | 3,50 | 2,19 | 1,88 | 3,81 | 3,44 | 3,63 | 3,25 | 3,06 | 3,94 | 4,00 | 1,81 | 1,81 | 3,69 | 3,38 | 2,81 | 3,50 | 2,06 | 3,19 | 3,38 | 3,88 | 3,25 | 3,56 | 2,69 | 3,31 |
| | N | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 |
| | Std. Deviation | 1,740 | 1,265 | 1,109 | 1,310 | 1,047 | 1,094 | 1,088 | 1,342 | 1,124 | 1,289 | 1,265 | 1,328 | 1,167 | 1,448 | 1,310 | 1,276 | 1,317 | 1,526 | 1,223 | 1,258 | 1,025 | 1,438 | 1,153 | 1,078 | 1,580 |
| Total | Mean | 3,43 | 3,61 | 2,39 | 2,00 | 3,75 | 3,82 | 3,57 | 3,21 | 3,46 | 4,07 | 4,07 | 1,71 | 1,93 | 3,50 | 3,11 | 2,68 | 3,32 | 1,79 | 3,61 | 3,21 | 3,89 | 3,25 | 3,82 | 3,14 | 3,32 |
| | N | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 |
| | Std. Deviation | 1,550 | 1,197 | 1,227 | 1,247 | 1,143 | ,983 | 1,034 | 1,166 | 1,105 | 1,120 | 1,184 | 1,150 | 1,274 | 1,478 | 1,166 | 1,249 | 1,362 | 1,315 | 1,166 | 1,287 | ,994 | 1,351 | 1,090 | 1,145 | 1,588 |

Tabela 5 – Anos de docência

| Test Statistics ^a | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| | I1 | I2 | I3 | I4 | I5 | I6 | I7 | I8 | I9 | I10 | I11 | I12 | I13 | I14 | I15 | I16 | I17 | I18 | I19 | I20 | I21 | I22 | I23 | I24 | I25 |
| Mann-Whitney U | 75,500 | 65,500 | 79,500 | 93,000 | 85,500 | 85,000 | 90,000 | 95,000 | 79,000 | 95,500 | 89,500 | 80,000 | 79,000 | 80,500 | 72,000 | 81,500 | 91,000 | 71,000 | 82,000 | 96,000 | 83,500 | 72,500 | 68,000 | 76,000 | 95,000 |
| Wilcoxon W | 195,500 | 185,500 | 199,500 | 213,000 | 205,500 | 205,000 | 210,000 | 186,000 | 199,000 | 186,500 | 180,500 | 200,000 | 199,000 | 200,500 | 163,000 | 172,500 | 211,000 | 162,000 | 202,000 | 216,000 | 203,500 | 192,500 | 188,000 | 196,000 | 215,000 |
| Z | -1,059 | -1,598 | -.865 | -.223 | -.579 | -.644 | -.394 | -.120 | -.906 | -.099 | -.401 | -.925 | -.932 | -.825 | -1,216 | -.788 | -.314 | -1,431 | -.750 | -.072 | -.758 | -1,207 | -1,493 | -1,041 | -.119 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | .290 | .110 | .387 | .823 | .563 | .519 | .694 | .904 | .365 | .921 | .688 | .355 | .351 | .409 | .224 | .431 | .753 | .153 | .453 | .943 | .449 | .227 | .135 | .298 | .905 |
| Exact Sig. (2* (1-tailed Sig.)) | .316 ^b | .142 ^b | .413 ^b | .856 ^b | .586 ^b | .586 ^b | .751 ^b | .928 ^b | .413 ^b | .928 ^b | .717 ^b | .440 ^b | .413 ^b | .440 ^b | .254 ^b | .467 ^b | .786 ^b | .235 ^b | .496 ^b | .964 ^b | .525 ^b | .254 ^b | .185 ^b | .339 ^b | .928 ^b |

a. Grouping Variable: Anos de docência
b. Not corrected for ties.

Tabela 6 – Nível de Ensino

| Test Statistics ^{ab} | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|-------|-------|-------|-------|------|-------|-------|------|-------|------|-------|------|------|------|-------|------|------|------|-------|-------|------|-------|------|-------|------|
| | I1 | I2 | I3 | I4 | I5 | I6 | I7 | I8 | I9 | I10 | I11 | I12 | I13 | I14 | I15 | I16 | I17 | I18 | I19 | I20 | I21 | I22 | I23 | I24 | I25 |
| Chi-Square | 3,541 | 2,838 | 1,504 | 2,280 | ,981 | 1,565 | 3,478 | ,471 | 5,317 | ,353 | 4,527 | ,024 | ,430 | ,420 | 2,653 | ,224 | ,265 | ,051 | 1,251 | 3,670 | ,272 | 4,905 | ,042 | 1,170 | ,117 |
| df | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Asymp. Sig. | ,170 | ,242 | ,471 | ,320 | ,612 | ,457 | ,176 | ,790 | ,070 | ,838 | ,104 | ,988 | ,806 | ,811 | ,265 | ,894 | ,876 | ,975 | ,535 | ,160 | ,873 | ,086 | ,979 | ,557 | ,943 |

a. Kruskal Wallis Test
b. Grouping Variable: Nível de ensino

Tabela 7 – Grupo de docência

| Test Statistics ^{ab} | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|-------|------|-------|------|--------|-------|-------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|-------|-------|------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | I1 | I2 | I3 | I4 | I5 | I6 | I7 | I8 | I9 | I10 | I11 | I12 | I13 | I14 | I15 | I16 | I17 | I18 | I19 | I20 | I21 | I22 | I23 | I24 | I25 |
| Chi-Square | 3,946 | ,523 | 4,032 | ,846 | 10,954 | 1,865 | 1,983 | ,084 | ,639 | ,095 | ,161 | ,040 | ,996 | 1,533 | 1,283 | 2,007 | 6,226 | ,265 | ,491 | 3,766 | 3,941 | 5,032 | 1,484 | 1,589 | 7,607 |
| df | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Asymp. Sig. | ,139 | ,770 | ,133 | ,655 | ,004 | ,393 | ,371 | ,959 | ,727 | ,953 | ,922 | ,980 | ,608 | ,465 | ,527 | ,367 | ,044 | ,876 | ,782 | ,152 | ,139 | ,081 | ,476 | ,452 | ,022 |

a. Kruskal Wallis Test
b. Grouping Variable: Grupo de docência

Tabela 8 – Comparação média de concordância do grupo de docência

| Report | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------|----------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Grupo de docência | I1 | I2 | I3 | I4 | I5 | I6 | I7 | I8 | I9 | I10 | I11 | I12 | I13 | I14 | I15 | I16 | I17 | I18 | I19 | I20 | I21 | I22 | I23 | I24 | I25 | |
| 1 | Mean | 3,43 | 3,86 | 2,86 | 2,00 | 3,14 | 3,86 | 3,71 | 3,29 | 3,43 | 4,29 | 3,86 | 1,71 | 2,43 | 3,71 | 2,86 | 2,86 | 2,71 | 1,57 | 3,71 | 2,57 | 4,00 | 3,57 | 4,29 | 3,57 | 3,00 |
| | N | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 |
| | Std. Deviation | 1,718 | 1,345 | ,900 | 1,000 | ,900 | 1,069 | ,488 | ,951 | 1,134 | ,756 | 1,676 | 1,113 | 1,618 | 1,604 | ,900 | 1,215 | 1,380 | 1,134 | ,488 | 1,134 | 0,000 | 1,272 | ,488 | 1,397 | 1,414 |
| 2 | Mean | 2,50 | 3,50 | 2,63 | 2,13 | 3,25 | 4,13 | 3,13 | 3,25 | 3,75 | 4,00 | 4,38 | 1,63 | 1,75 | 2,88 | 3,50 | 3,00 | 2,88 | 1,75 | 3,88 | 3,00 | 3,38 | 2,38 | 3,50 | 2,88 | 2,25 |
| | N | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 |
| | Std. Deviation | 1,690 | 1,309 | 1,302 | 1,246 | ,886 | ,991 | 1,246 | 1,488 | ,886 | 1,309 | ,518 | 1,061 | 1,165 | 1,356 | 1,309 | 1,069 | ,991 | 1,389 | ,991 | 1,512 | 1,188 | 1,302 | 1,309 | ,991 | 1,581 |
| 3 | Mean | 4,00 | 3,54 | 2,00 | 1,92 | 4,38 | 3,62 | 3,77 | 3,15 | 3,31 | 4,00 | 4,00 | 1,77 | 1,77 | 3,77 | 3,00 | 2,38 | 3,92 | 1,92 | 3,38 | 3,69 | 4,15 | 3,62 | 3,77 | 3,08 | 4,15 |
| | N | 13 | 13 | 13 | 13 | 13 | 13 | 13 | 13 | 13 | 13 | 13 | 13 | 13 | 13 | 13 | 13 | 13 | 13 | 13 | 13 | 13 | 13 | 13 | 13 | 13 |
| | Std. Deviation | 1,155 | 1,127 | 1,291 | 1,441 | 1,121 | ,961 | 1,092 | 1,144 | 1,251 | 1,225 | 1,225 | 1,301 | 1,166 | 1,481 | 1,225 | 1,387 | 1,382 | 1,441 | 1,502 | 1,109 | 1,068 | 1,261 | 1,166 | 1,115 | 1,281 |
| Total | Mean | 3,43 | 3,61 | 2,39 | 2,00 | 3,75 | 3,82 | 3,57 | 3,21 | 3,46 | 4,07 | 4,07 | 1,71 | 1,93 | 3,50 | 3,11 | 2,68 | 3,32 | 1,79 | 3,61 | 3,21 | 3,89 | 3,25 | 3,82 | 3,14 | 3,32 |
| | N | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 |
| | Std. Deviation | 1,550 | 1,197 | 1,227 | 1,247 | 1,143 | ,983 | 1,034 | 1,166 | 1,105 | 1,120 | 1,184 | 1,150 | 1,274 | 1,478 | 1,166 | 1,249 | 1,362 | 1,315 | 1,166 | 1,287 | ,994 | 1,351 | 1,090 | 1,145 | 1,588 |