

GILDA HELENA PIRES COSTA

**UM OLHAR SOBRE A INCLUSÃO DOS ALUNOS
COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS
NO ENSINO SECUNDÁRIO**

Conceções dos professores

Orientadora: Prof.^a Doutora Isabel Rodrigues Sanches

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2014

GILDA HELENA PIRES COSTA

**UM OLHAR SOBRE A INCLUSÃO DOS ALUNOS
COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS
NO ENSINO SECUNDÁRIO**

Conceções dos professores

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 7 de Maio de 2015, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação nº 115/2013, de 7 de Agosto, com a seguinte composição:

Presidente:

Prof.^a Doutora Ana Benavente – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Arguente:

Prof.^a Doutora Isabel Madureira – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Orientadora:

Prof.^a Doutora Isabel Sanches – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Coorientadora:

Prof.^a Doutora Glória Ramalho – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2014

EPÍGRAFE

Estou aqui para falar em nome do direito à educação de todas as crianças. (...) Pedimos aos governos que assegurem educação gratuita e obrigatória para todos e para cada criança.

(...) queremos escolas e educação para um futuro brilhante de cada criança. (...)

Uma criança, um professor, um livro e um lápis podem mudar o mundo. A educação é a única solução. A educação é a única solução. Educação em primeiro lugar.

Extrato do discurso de Malala Yousafzai na ONU, no dia 12.07.2013, dia em que comemorou 16 anos.

DEDICATÓRIA

À minha mãe

À minha Leonor e ao meu Hugo

AGRADECIMENTOS

Ao longo deste percurso contei com o contributo de várias pessoas que muito fizeram por mim, assim venho por este meio expressar o meu grande Obrigada...

À Professora Doutora Isabel Sanches, a minha orientadora, que sempre acreditou e me incentivou durante este percurso. Foram muitos os momentos que lhe confessei dúvidas, incertezas e preocupações, resolvidos sempre com palavras de confiança e soluções concretizáveis. Agradeço pelo seu rigor, preocupação e atenção.

À Professora Doutora Glória Ramalho, a minha coorientadora, que tornou a parte da Estatística um mundo mais compreensível. Agradeço a simplicidade nas explicações e atenção aos pormenores.

A todos os professores do Mestrado, agradeço os relatos e as experiências vividas partilhadas e os conhecimentos transmitidos.

Aos meus colegas de Mestrado pela camaradagem, principalmente à Teresa, Susana, Dulce e Rodrigo pela força que me transmitiram.

À professora Margarida Nunes da Ponte. Agradeço a oportunidade de aprender no seu local de trabalho, a sua disponibilidade, incentivo e saber partilhado.

À educadora Anabela Caiado. Agradeço pelas partilhas, conselhos e possibilidade de aprender com quem muito sabe.

À minha professora Luísa Pacheco. Agradeço toda a ajuda e o seu longo abraço.

Aos colegas e alunos que tenho e que já tive ao longo da minha profissional.

Aos professores que responderam ao inquérito, tornando o meu trabalho possível.

Aos meus familiares e amigos que estão sempre presentes na minha vida, apesar das minhas ausências. Agradeço a paciência, a ajuda, as palavras de incentivo e o carinho.

À minha avó Francisca.

À memória do Zeca e do meu avô Gregório.

À minha mãe Augusta. Agradeço a sua força incondicional de viver e lutar contra as adversidades. Agradeço o seu amor.

À minha filha Leonor, razão da minha vida. Agradeço a Rosa Branca.

Ao meu Hugo. Agradeço a sua (muita) paciência, apoio e amor que me presenteia durante o nosso caminho.

RESUMO

Costa, Gilda (2014). *Um olhar sobre a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino secundário: concepções dos professores*. Lisboa, pp.262. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), ULHT.

Atualmente, em Portugal, os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) beneficiam de igual direito à educação e oportunidade de acesso e sucesso no ensino secundário (ES) que os restantes alunos, de acordo com o Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, e a Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro. Com a inclusão dos alunos com NEE nas escolas secundárias, novos desafios surgem para os professores, os principais agentes educativos e intervenientes no processo de inclusão. A presente dissertação tem como propósito compreender as concepções dos professores do ES face à inclusão dos alunos com NEE, neste nível de ensino, e quais as variáveis demográficas correlacionadas com as concepções. Para o estudo, de natureza quantitativa e qualitativa, foi aplicado um questionário a 130 professores e entrevistas semiestruturadas a 2 professores do ES de concelhos do distrito de Lisboa. Os professores apresentam um discurso inclusivo, 63% dos inquiridos concordam com a frequência dos alunos com NEE no ES e 90% concorda com a existência de oferta formativa adequada a todos os discentes neste nível de ensino. Os participantes estão cientes dos pressupostos defendidos pela educação inclusiva, nomeadamente em termos de maior disponibilidade temporal, promoção da participação, sucesso escolar dos alunos com NEE e apoio do professor de educação especial (PEE), todavia apresentam algumas incongruências. A inclusão dos alunos com NEE é concebida como inclusão física, o aluno com NEE está na turma e na escola, mas para adquirir aprendizagens concordam com a saída da sala de aula com o PEE; nos casos dos alunos com NEE e com currículo específico individual (CEI), 52% dos inquiridos acreditam que estes alunos devem frequentar a escola durante 5 horas e permanecer nos Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) a maior parte do tempo, 20 horas do tempo letivo. As variáveis demográficas utilizadas nesta pesquisa, idade, tempo de serviço e experiência com alunos com NEE, não se revelaram correlacionadas com as respostas dadas pelos professores. Os professores entrevistados demonstraram opiniões divergentes em relação à inclusão dos alunos com NEE, enquanto um dos entrevistados propõe uma seleção de alunos à chegada do ES, o outro professor acredita que a inclusão faz parte dos objetivos da escola regular pública. Ambos os entrevistados consideraram os CRI mais adequados e com melhores respostas educativas para os alunos com NEE e com CEI.

Palavras-chave: alunos com necessidades educativas especiais; educação inclusiva; ensino secundário; professores; concepções.

ABSTRACT

Costa, Gilda (2014). *Um olhar sobre a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino secundário: concepções dos professores*. Lisboa, pp.262. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), ULHT.

Currently, in Portugal, students with special educational needs (SEN) receive equal right to education and opportunity to access and success in secondary education (SE) as the other students, according to the Decree-Law No. 176/2012 of 2/August, and Ordinance No. 275-A /2012, 11/September. With the inclusion of students with SEN in secondary schools, new challenges arise for teachers, the main education agents and interviewers in the inclusion process. This work aims to understand the conceptions of SE teachers towards the inclusion of students with SEN, in this level of education, and which demographic variables correlated with the conceptions. For the study, of a quantitative and qualitative nature, a questionnaire was administered to 130 teachers and semi-structured interviews to 2 SE teachers of municipalities in the district of Lisbon. Teachers have an inclusive speech, 63% agree with the frequency of students with SEN in SE and 90% agree with the existence of offer formation available to all students at this level. Participants are aware of the assumptions defended by inclusive education, particularly in terms of increased time availability, promoting participation, educational attainment of students with SEN and support of Special Education Teacher (SET), but have some inconsistencies. The inclusion of students with SEN is conceived as physical inclusion, students with SEN are in the class and the school, but to acquire learning the teachers agree with leaving the classroom with the SET; in cases of students with SEN and with Individual Specific Curriculum (ISC), 52% of respondents believe that these students must attend school for 5 hours and remain in Resources for Inclusion Centers (CRI) most of the time, 20 hours of school time. The demographic variables used in this study, age, length of service and experience with students with SEN, did not prove a correlation with the answers given by the teachers. The teachers interviewed showed divergent opinions regarding the inclusion of students with SEN, while one respondent proposes a selection of students to the arrival of the SE, the other teacher believes that the inclusion is part of the regular public school goals. Both interviewees considered CRI the most appropriate and best education for pupils with SEN and with ISC.

Keywords: students with special educational needs; inclusive education; secondary education; teachers; conceptions.

ABREVIATURAS E SIGLAS

AEDEE	Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial
AFE	Análise fatorial exploratória
Art.	Artigo
CEI	Currículo específico individual
CERCI	Cooperativas de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados
CIF	Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde
CRI	Centro de Recursos para a Inclusão
D	Despacho
DL	Decreto-Lei
DGE	Direção-Geral de Educação do Ministério da Educação e da Ciência
DGEEC	Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
Ed.	Edição
EE	Educação especial
EEE	Equipas de educação especial
ES	Ensino Secundário
EUROCID	Centro de Informação Europeia Jacques Delors
et al.	e outros
IAM	Instituto de Assistência a Menores
IPSS	Instituições Particulares de Solidariedade Social
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
MIME	Monitorização de Inquéritos em Meio Escola
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NEECP	Necessidades Educativas Especiais Carater Permanente
p.	Página
PIT	Plano Individual de Transição
PORDATA	Base de Dados Portugal Contemporâneo
s.d.	sem data

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	13
1. O interesse do estudo e os principais objetivos	14
2. A estrutura do trabalho	17
CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	19
1.1. A educação: o direito à educação	20
1.2. A educação inclusiva: da exclusão à educação inclusiva.....	25
1.3. A educação inclusiva em Portugal: enquadramento legislativo.....	39
1.4. Os alunos com necessidades educativas especiais: o conceito e os desafios face à obrigatoriedade de frequência no ensino secundário	54
1.5. O papel do professor: a importância do agente educativo na implementação dos princípios da educação inclusiva.....	61
1.6. Estudos em torno da inclusão: os caminhos já trilhados.....	66
1.7. Síntese final	73
CAPÍTULO 2. ENQUADRAMENTO DO PROBLEMA	75
2.1. Definição da problemática e questão de partida.....	76
2.2. Objetivos da investigação	79
2.3. Questões em estudo.....	80
2.4. Hipóteses	81
2.5. Justificação do estudo	83
CAPÍTULO 3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	86
3.1. Amostra	88
3.1.1. Caracterização dos participantes.....	90
3.1.1.1. Caracterização dos participantes inquiridos	90
3.1.1.2. Caracterização dos participantes entrevistados	92
3.2. Natureza da pesquisa.....	95
3.3. Técnica e instrumentos de investigação	96
3.3.1. O Inquérito por questionário.....	97
3.3.1.1. O questionário	99
3.3.2. O inquérito por entrevista	100
3.3.2.1. As entrevistas semiestruturadas.....	102
3.4. Procedimentos	103
3.5. Questões éticas	111

3.6. Técnicas de tratamento e análise de dados.....	112
3.6.1. Análise estatística	112
3.6.2. Análise de conteúdo.....	114
CAPÍTULO 4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	117
4.1. Apresentação dos dados recolhidos do inquérito por questionário	118
4.1.1. A adequação da legislação na inclusão de alunos com NEE no ensino secundário	119
4.1.2. Os pressupostos defendidos pela educação inclusiva e a inclusão de alunos com NEE no ensino secundário.....	126
4.2. Apresentação e análise das entrevistas	141
4.2.1. A participação e os resultados académicos dos alunos com NEE no ensino secundário	141
4.2.2. A legislação relativa aos alunos com NEE no ensino secundário.....	146
4.2.3. O impacto dos alunos com NEE no ensino secundário.....	148
4.2.4. A disponibilidade temporal dos professores do ensino secundário.....	150
CAPÍTULO 5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	152
5.1. Conceções dos professores face à legislação relativa aos alunos com NEE no ensino secundário	155
5.2. Conceções dos professores face aos pressupostos defendidos pela educação inclusiva.....	160
5.3. Conceções dos professores face à inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário	166
CONCLUSÕES	170
1. Principais conclusões.....	173
2. Limitações da investigação.....	178
3. Recomendações para futuras investigações.....	179
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	181
REFERÊNCIAS NORMATIVAS.....	191
PÁGINAS DA INTERNET CONSULTADAS	198
APÊNDICES	I
Apêndice A – Inquérito por questionário.....	II
Apêndice B – Tabelas do inquérito por questionário.....	VII
Apêndice C – Guião de entrevistas	XXXI
Apêndice D – Protocolos das entrevistas	XXXIII

Gilda Costa - Um olhar sobre a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino secundário: concepções dos professores.

Apêndice E – Análise de conteúdo das entrevistas	XLIII
ANEXOS	LVIII
Anexo A – Carta da orientadora.....	LIX
Anexo B - Autorização do MIME.....	LX

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Síntese dos normativos legais, relacionados com a educação especial, da década de 70 do século XX.	41
Tabela 2. Síntese dos normativos legais, relacionados com a educação especial, da década de 80 do século XX	43
Tabela 3. Síntese dos normativos legais, relacionados com a educação especial, da década de 90 do século XX	44
Tabela 4. Síntese dos normativos legais, relacionados com a educação especial, da primeira década de 2000.....	47
Tabela 5. Síntese dos normativos legais, relacionados com a educação especial, da segunda década de 2000.	49
Tabela 6. Oferta educativa no ensino secundário.....	57
Tabela 7. Comparação entre a amostra de investigação (anos letivos 2012/2013 e 2013/2014) e os docentes em serviço na área metropolitana de Lisboa no ano letivo 2012/2013.....	89
Tabela 8. Caracterização da amostra com percentagens, média e desvio-padrão (N=130).	91
Tabela 9. Caracterização dos participantes entrevistados (N=2).	93
Tabela 10. Distribuição dos questionários entregues e preenchidos por escolas.	107
Tabela 11. Distribuição de questionários em papel e <i>online</i>	108
Tabela 12. Medidas de frequência relativa, tendência central (Média) e Dispersão (Desvio-Padrão) da questão 7.....	119
Tabela 13. Análise fatorial (ACP) dos itens da questão 8, método de <i>Kaiser</i> , depois de rotação <i>Varimax</i>	120
Tabela 14. Medidas de frequência relativa, tendência central (Média) e Dispersão (Desvio-Padrão) do factor ‘Distribuição temporal e curricular no CRI’	123
Tabela 15. Medidas de frequência relativa, tendência central (Média) e Dispersão (Desvio-Padrão) do factor ‘Distribuição temporal e curricular na escola’	124
Tabela 16. Análise fatorial (ACP) dos itens da questão 9, método de <i>Kaiser</i> , depois de rotação <i>Varimax</i>	126
Tabela 17. Medidas de frequência relativa, tendência central (Média) e Dispersão (Desvio-Padrão) do factor ‘Disponibilidade temporal dos professores’	128

Tabela 18. Medidas de frequência relativa, tendência central (Média) e Dispersão (Desvio Padrão) do factor ‘Promoção da participação e sucesso escolar dos alunos com NEE’.	130
Tabela 19. Medidas de frequência relativa, tendência central (Média) e Dispersão (Desvio Padrão) do factor ‘Apoio prestado pelo professor de educação especial’.	131
Tabela 20. Análise fatorial (ACP) dos itens da questão 10, método de <i>Kaiser</i> , depois de rotação <i>Varimax</i> .	133
Tabela 21. Medidas de frequência relativa, tendência central (Média) e Dispersão (Desvio Padrão) do factor ‘Concepções desfavoráveis à inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário’.	136
Tabela 22. Medidas de frequência relativa, tendência central (Média) e Dispersão (Desvio Padrão) do factor ‘Concepções favoráveis à inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário’.	138

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1. Friso cronológico das instituições e asilos no início do século XX.	39
Ilustração 2. Friso cronológico das associações criadas nas décadas de 50-70 do século XX	40

INTRODUÇÃO

Com o intuito de esclarecer o percurso traçado neste trabalho impõe-se uma sucinta explicação do que nos mobilizou a fazê-lo. O propósito de concretizar um trabalho sobre os alunos com NEE no ensino secundário deve-se à experiência que temos neste nível de ensino, à proporção de alunos com NEE que chegam e terminam o ensino secundário e à própria legislação que recentemente reconhece a necessidade de serem criadas condições para que o número de alunos com NEE neste nível de ensino aumente tal como a restante população estudantil.

Todas estas razões motivaram-nos para desenvolver esta dissertação. Um dos objetivos deste estudo foi contribuir para promover o interesse de outros investigadores a investir neste ciclo de ensino.

1. O interesse do estudo e os principais objetivos

A história da Humanidade confere ao diferente e em particular ao deficiente um papel marginal nas diferentes sociedades. Considerava-se o diferente e o deficiente com algo a ocultar, a excluir ou a superproteger. Em certa medida, o diferente e o deficiente são tudo aquilo que as sociedades tendem a querer que desapareça ou que se transforme em normal e igual aos restantes. Após vários séculos em que sucessivos povos e nações consideraram que a diversidade deveria ser aniquilada, a segunda metade do século XX caracterizou-se pelas várias lutas contra as ideias etnocêntricas e imperialistas do normal e do único surgindo as lutas e manifestações a favor de direitos iguais e de equidade para as minorias que defendem a diversidade como essencial para a evolução do próprio homem. Como tantas outras lutas, surge a luta em defesa dos direitos das pessoas em situação de deficiência, a luta pelos direitos desta parte da população que estava sempre arredada de ter um papel ativo e contributivo na sociedade. Um dos direitos com os quais esta população se tem vindo a debater, diz respeito ao direito à educação. São vários os documentos legais de âmbito internacional, europeu e nacional que defendem o direito à educação, à igualdade de acesso e sucesso escolar de todas as crianças, jovens e adultos, independentemente das características diferenciadoras, pois o que se pretende é que todos possam obter os melhores resultados e sucesso escolar de acordo com as suas potencialidades, capacidades, necessidades e interesses, de modo a estarem aptos para contribuir e intervir na sociedade a que pertencem. A exclusão escolar característica de

vários séculos deu lugar à inclusão e à educação inclusiva. A nova visão de educação foi defendida na Declaração de Jomtien, em 1990, e na Declaração de Salamanca, em 1994.

Em Portugal, o interesse pela educação de pessoas em situação de deficiência iniciou-se em paralelo com os restantes países da Europa. No início, tal interesse e motivação, estava ligado às ordens religiosas e a sentimentos de caridade e de proteção. Todavia, foi evoluindo para sentimentos relacionados com o direito a todos serem educados e, principalmente, a todos os alunos conviverem e aprenderem no mesmo espaço físico, a escola regular.

As estatísticas do Ministério da Educação e Ciência referem um número crescente de alunos com NEE no ensino básico e, em consequência, um decréscimo no número de alunos com NEE em instituições de ensino especial (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2014). Considerámos pertinente enveredar a nossa investigação para o nível de ensino menos explorado do ensino obrigatório, o ensino secundário. Sobretudo, numa altura em que os próprios diplomas legais preveem e proclamam a necessidade de uma maior qualificação da população portuguesa a fim de apresentar-se mais competitiva, produtiva e qualificada.

O ensino secundário em Portugal é considerado ainda um nível de ensino de sucesso de um número limitado de alunos, pois só aqueles que reúnem determinadas competências e capacidades é que obtêm aproveitamento e, assim, têm a possibilidade de rumar para o ensino superior ou ingressar no mercado de trabalho. A chegada ao ensino secundário implica, por parte dos alunos, escolhas e caminhos escolares bastante específicos já vislumbrando uma possível profissão ou emprego.

Aos professores cabe a tarefa de ensinar conteúdos programáticos que se ajustem aos percursos escolhidos, a sua orientação e influência serão determinantes na vida adulta destes jovens. Cientes das responsabilidades que têm nas mãos, os professores traçam objetivos, conteúdos, recursos e práticas educativas que pretendem que sejam os mais adequados aos seus alunos, na sua generalidade. Será que se ajustam a alunos com NEE? Porque é que raramente chegam ao ensino secundário os alunos com NEE?

Estas perguntas orientaram, desde o primeiro instante, a nossa curiosidade pela área da educação inclusiva e fizeram com que quiséssemos fazer um percurso académico nesta mesma área. Hoje em dia, em termos profissionais, estamos ligados à educação especial, mas apenas ao nível do ensino básico, e verificamos que, apesar da experiência de outros colegas

ser mais abrangente, são poucos os casos de alunos com NEE que frequentam o ensino secundário.

A nossa escolha recaiu na abordagem à temática dos alunos com NEE no ensino secundário visto que é com muita inquietação que mantemos as questões orientadoras do nosso percurso na educação inclusiva sem resposta à vista. Perante a insuficiência de respostas, tentámos neste trabalho traçar uma linha de investigação sobre a frequência no âmbito da escolaridade obrigatória, determinada por um Decreto-Lei e uma Portaria, dos alunos com NEE no ensino secundário ou até completarem 12 anos de escolaridade. Estes diplomas fazem com que mais alunos com NEE cheguem ao ensino secundário e que aí permaneçam até completarem os 12 anos de escolaridade ou atinjam os 18 anos de idade. Os princípios da educação inclusiva implementados pela Declaração de Salamanca falam sempre de uma educação para todos. Embora existam avanços consideráveis e louváveis falta cumprir muitos desses princípios e sensibilizar toda a comunidade em prol da educação de todas as crianças, jovens e adultos independentemente das suas capacidades e aptidões.

O aumento exponencial de alunos com NEE no ensino secundário leva a que se repensem as práticas educativas e as medidas de inclusão. Este momento de introspeção fará com que os docentes deste nível de ensino equacionem as medidas que têm adotado em busca do aproveitamento de todos. O objeto da nossa investigação foram as opiniões dos professores face à frequência no âmbito da escolaridade obrigatória dos alunos com NEE no ensino secundário com o intuito de compreender o que pensam os professores em relação aos alunos com NEE que têm ou virão a ter.

A problemática escolhida para a nossa dissertação não tem sido objeto de estudo. Apesar da já abundante produção científica sobre educação inclusiva no ensino básico, os estudos circunscrevem-se a este nível de ensino e não existem muitos estudos ao nível do ensino secundário. Mesmo em teses de mestrado que abordam o facto de se estender os estudos aos níveis de ensino secundário e superior, estes ensejos e abordagens têm sido um pouco esquecidos. Foi notório ao longo das nossas pesquisas bibliográficas encontrar vários estudos canalizados para o ensino básico. Com os novos diplomas exige-se o aflorar de estudos no ensino secundário sobre a educação inclusiva. Nesta medida acalentamos a ideia de contribuir para alargar os estudos sobre o pensamento dos professores em relação à educação inclusiva em todos os níveis de ensino e poder contribuir para o despertar de um novo foco de estudos.

Adotámos uma investigação quantitativa e qualitativa por forma a recolher dados que permitam compreender as diferentes opiniões dos professores do ensino secundário. Estes atores foram os sujeitos da nossa investigação que tentou, através das respostas a um inquérito por questionário e entrevistas semiestruturadas, ir ao encontro dos objetivos da nossa investigação. Os professores participantes lecionam em concelhos da área metropolitana de Lisboa.

A presente investigação recaiu sobre um conjunto de variáveis de natureza demográfica, idade, tempo de serviço e experiência em lecionar turmas onde se incluem alunos com NEE, de modo a verificar se estas variáveis estão correlacionadas com concepções favoráveis à inclusão de alunos com NEE no ensino secundário. Face ao anteriormente exposto, aludiu em torno do objetivo central deste trabalho o questionamento dos efeitos destas variáveis nas concepções dos principais agentes educativos em relação aos alunos com NEE e à sua inclusão no ensino secundário.

2. A estrutura do trabalho

A presente dissertação é constituída por cinco capítulos.

No capítulo 1, o enquadramento teórico dedicado à revisão de literatura delimita a problemática em estudo; em termos teórico-conceituais, são abordados os temas e conceitos essenciais neste estudo. Foi preocupação constante incluir neste capítulo autores de referência que permitissem explorar as questões essenciais para o nosso estudo.

No capítulo 2, intitulado o enquadramento do problema, é apresentada a questão de partida: *que pensam os professores do ensino secundário sobre a educação inclusiva e a inclusão dos alunos com NEE neste nível de ensino?* Este capítulo explica os principais objetivos, objetivos esses que circundam em torno do objetivo geral, compreender as concepções dos professores do ensino secundário face à educação inclusiva e a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais neste nível de ensino. Além dos objetivos são apresentadas as questões subjacentes e formuladas as hipóteses.

No capítulo 3, o enquadramento metodológico, expõem-se as opções metodológicas tomadas ao longo de toda a fase de investigação, quer na recolha de dados quer na fase de

análise dos mesmos. Caracterizam-se os participantes, os instrumentos utilizados e as análises realizadas.

No capítulo 4, apresentação e análise de resultados, exibem-se e comentam-se os resultados obtidos na investigação, quer os dados obtidos através do inquérito por questionário quer os dados resultantes das entrevistas realizadas.

No capítulo 5, discussão dos resultados, realiza-se a confrontação entre os resultados obtidos pela investigação empírica e a investigação teórica realizada.

Por último, apresentam-se as conclusões da dissertação identificando as principais contribuições do presente estudo. São identificadas as principais limitações do estudo e eventuais recomendações para futuras investigações.

No final da dissertação são apresentadas as referências bibliográficas, normativas e páginas da internet consultadas. Em apêndice, são apresentados os instrumentos de recolha de dados (Apêndice A e Apêndice C), quadros de resultados que não constam nos capítulos de apresentação e análise dos resultados e discussão dos resultados (Apêndice B e Apêndice E) e os protocolos das entrevistas (Apêndice D). Em anexo, são apresentadas a carta de apresentação da orientadora (Anexo A) e a carta de autorização do MIME (Anexo B).

As normas usadas ao longo desta dissertação são as normas APA (2010), cumpre as regras do Acordo Ortográfico de 1991.

CAPÍTULO 1.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Segundo Bogdan e Biklen (1994), os bons investigadores baseiam as suas investigações numa “orientação teórica” que sustenta a investigação e que serve de guia orientador na recolha e análise dos dados, tornando a investigação sistemática e organizada.

A revisão bibliográfica constitui um caminho a seguir para verificar o que já foi feito e o que foi explorado. Exige, da parte do investigador, não só um levantamento de conceitos, conteúdos e temáticas anteriormente explorados por autores de referência, exige ainda, uma visão crítica desse mesmo trabalho já realizado (Tuckman, 2012).

Este primeiro capítulo da dissertação tem a preocupação de abordar os conceitos e as temáticas que estão inerentes à problemática do presente estudo, demonstrando a relevância de cada um. O enquadramento teórico apresenta a análise de obras cujos autores, de reconhecida idoneidade, exploram elementos essenciais e proporcionam rigor científico. O final do capítulo apresenta a reflexão sobre as temáticas abordadas, fazendo o cruzamento entre elas.

1.1. A educação: o direito à educação

A construção do ser humano passa inevitavelmente pela educação. Somos e seguiremos sendo homens e mulheres frutos da instrução que temos durante toda a nossa vida. O homem civilizado, segundo o entendimento ocidental, é produto de uma sociedade que lhe incutiu determinados valores e normas transmitidos através da educação, ou seja, o inevitável desenvolvimento do homem é traçado pela educação. Considerada como um conjunto de ensinamentos, aprendizagens, processos, a educação forma os cidadãos para o exercício de uma ocupação reconhecida na sociedade e forma cidadãos para a convivência e a participação em sociedade. A instituição escola é reconhecida como a instituição que mais contribui para a educação do homem.

Nos nossos dias, a escola é considerada um lugar de grande referência para a maior parte das pessoas de diferentes sociedades. A escola é reconhecida como: o lugar de conhecimentos básicos gerais e aprendizagens específicas de uma determinada profissão; o espaço de interações sociais e de convivências com pessoas de diferentes proveniências, o sítio de preparação para a vida; o lugar onde se permanece durante várias horas seguidas e durante grande parte do tempo na infância e na adolescência da maioria das pessoas; o espaço

de afirmação de valores morais, sociais, ideológicos e políticos, encarados numa vertente de tolerância e respeito mútuo.

Apesar do acesso e da frequência na escola ser possível a toda a população nos nossos dias, a escola até à Idade Moderna restringia a sua frequência a sacerdotes, nobres e alguns endinheirados burgueses que viam nesta instituição a possibilidade de obterem reconhecimento e um papel social de destaque. Quanto à restante população, a educação das crianças era responsabilidade do núcleo familiar que transmitia condutas, valores sociais e morais e ensinava o ofício da família. Com a revolução industrial, os elementos ativos das famílias tornam-se empregados fabris e a educação dos seus filhos torna-se um encargo que já não conseguem cumprir. A escola surgiu essencialmente para o ensino da classe operária, com a finalidade de ensiná-los a serem empregados eficazes nas suas tarefas tendencialmente repetitivas, respeitadores das hierarquias impostas nas fábricas e cumpridores das suas obrigações. Progressivamente, no século XX, a escola foi-se impondo como uma instituição de grande relevância social e de acesso a todos, com o objetivo de controlo social, principalmente das classes operárias (Roldão, 2003).

A escola, que outrora tinha sido criada para formar as elites, vai progressivamente abrindo as suas portas à população e, apesar do seu intuito de controlador social, a escola começa a dar à população conhecimentos básicos que possibilitam apaziguar algumas diferenças económicas, sociais e culturais sentidas nas sociedades ocidentais (Rodrigues, D.¹, 2001).

Todavia, a escola acentuou desigualdades e diferenças entre as classes sociais. O acesso da população à escola não deu lugar ao sucesso de todos: a escola gerou insucesso e abandono escolar, problemas de indisciplina e marginalização de certas populações (Rodrigues, D., 2001). A escola foi selecionando e formando aqueles que concebia como os melhores. Estabeleceu, de acordo com os seus próprios parâmetros assentes no paradigma político-social da eficácia e da eficiência, a correspondência entre o melhor aluno e, consequentemente, a pessoa mais adequada a competir na sociedade. A instituição escola ajudou a formar mentalidades e concebeu estratégias mais ou menos eficazes, para cumprir a sua “missão”, criando uma atuação que privilegiou sempre o trabalho individual e competitivo em vez de um trabalho colaborativo e cooperativo que proporcionasse sucesso a todos os alunos (Sanches, 2011c).

¹ As citações e referências ao autor David Rodrigues surgem ao longo do texto com a designação Rodrigues, D., tal opção serve para distinguir o referido autor de Ana Paula Rodrigues que surge no texto com a designação Rodrigues, A. P.

A tendência da escola foi a homogeneização do currículo e dos alunos. Todos aqueles que rompiam com os ideais de homogeneização eram excluídos ou segregados em escolas especiais, como sucedeu com os alunos com necessidades especiais. Tais estabelecimentos eram categorizados pelas deficiências que tinham (Rodrigues, D., 2001).

Simultaneamente, a escola criou desigualdades e algumas formas de combater desigualdades. Sabemos hoje em dia que a escola e a educação fazem com que as desigualdades sociais sejam atenuadas, mas aqueles que não têm qualquer escolaridade ou poucos anos de escolaridade são as pessoas que estão mais expostas a problemas sociais, tais como a pobreza, a marginalização e isolamento, a precariedade no emprego, dificuldades de acesso à habitação, à saúde e à justiça, para enunciarmos alguns exemplos de problemas que demonstram que a exclusão social está correlacionada com a falta de escolarização (Silva, A. S.², 1995). Apesar de ter atenuado as diferenças, a escola não conseguiu formar todos os que passaram por ela, levando ao consequente insucesso pessoal, profissional e social.

Dadas as vicissitudes e as consequências nefastas das duas guerras mundiais, os homens começaram a tomar consciência da renovação da própria humanidade, das atrocidades cometidas contra milhões de pessoas para que não fossem novamente repetidas. Era imperativo devolver a possibilidade de consenso e paz mundial. Tal consciencialização deu origem à necessidade de criação de documentos de reconhecimento universal e do estabelecimento de direitos para todos os homens sem qualquer tipo de distinção, através da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Ao reconhecimento de igualdade e equidade de todos os homens, a DUDH afirma, igualmente, a educação como um direito fundamental para o homem. O ponto 2 do artigo (art.) 26.º da DUDH declara o dever da educação promover valores entre culturas e incutir a tolerância entre todas as nações, independentemente das idiosincrasias que as separam e as diferenciam, para que se possa conviver em clima de paz (ONU, 1948). A educação é um direito essencial, considerado um “direito humano básico e alicerce de uma sociedade mais justa e solidária” (Ainscow, 2009, p. 6), que deve ser respeitado e cumprido. O estabelecimento da educação como direito universal torna fundamental devolver-se à escola a sua principal função: dar educação a todos (Delors, 1996).

A promoção desta função da escola não requer novamente a volta ao ponto de partida, requer sim, o reconhecimento de aspetos singulares e imprescindíveis na educação e

² Para distinguir os autores Augusto Santos Silva e Maria Odete Silva, optámos por utilizar as iniciais. Assim, Augusto Santos Silva surge como Silva, A. S. e Maria Odete Silva surge como Silva, M. O.

na escola de todos. Elencado ao direito à educação, deve estar associado o direito à diferença e ao reconhecimento da diferença como essencial e contributiva para uma educação que promova o sucesso de todos e a luta contra a desigualdade e a exclusão social.

Em termos continentais, a Carta dos direitos fundamentais da União Europeia, no art. 14.º, pontos 1 e 2, reforça a ideia da DUDH da educação ser um direito de todas as pessoas e, por isso, o ensino obrigatório ser gratuito (União Europeia, 1999). A nível nacional, a Constituição da República Portuguesa (CRP) no art. 73.º, consagra o direito à educação e promove

a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva (art.º 73, ponto 2 da CRP LC 1/2005).

Os documentos mencionados são unânimes em indicar a necessidade de todas as pessoas terem acesso à educação, educação gratuita para os anos que correspondem ao ensino obrigatório e de proporcionar a superação de problemas sociais com vista a que todos tenham acesso à educação. O acesso por parte de todas as pessoas, sem exceções ou discriminações, determina a possibilidade de todos os cidadãos contribuírem e participarem na sociedade.

Apesar do direito à educação ser um direito de qualquer pessoa, independentemente da sua faixa etária, género, nacionalidade, raça ou etnia, condição social, convicções políticas e religiosas, capacidades ou incapacidades, outros documentos foram produzidos para reforçar a necessidade de se criarem condições para que as crianças e as pessoas em situação de deficiência³ possam ter acesso à educação, visto que as mesmas se encontravam afastadas das

³ Gardou (2011) sugere uma mudança do nosso próprio pensamento, mudança de pensamento não pode ser apenas individual ou dos que sofrem “na pele” a deficiência. A deficiência não deve ser entendida como sempre foi, graças à cultura judaico-cristã, como caridade, mas sim um direito. Um direito de ter as mesmas oportunidades como os restantes cidadãos, pois somos diferentes e temos de viver e conviver com todos, independentemente das diferenças que existem, naturalmente. Com efeito, julgamos que subscrever o conceito «pessoa portadora de deficiência» é estar a olhar para a deficiência como se fosse a pessoa na sua totalidade, fazendo com que tenhamos sentimentos e atitudes de piedade e caridade. Todavia, a pessoa não pode ser apenas a deficiência, deve ser vista como qualquer cidadão possuidor dos seus direitos e deveres como qualquer um. Deste modo, consideramos o conceito «pessoa em situação de deficiência» mais adequado e adaptado à nossa realidade, no entanto, pouco utilizado (Sanches, 2010a). A expressão é por nós adotada face à explicação dada por Sanches (2011a, p. 31) “a expressão “crianças e jovens em situação de deficiência” é um conceito que substitui o conceito “deficiente” (responsabiliza o indivíduo pela própria deficiência), encarando a deficiência como um resultado da interação do indivíduo com o meio em que se insere, coresponsabilizando-o”. Ou seja, responsabiliza a sociedade que não possibilita a adaptação da pessoa em situação de deficiência, pois não lhe fornece mecanismos e recursos para que possa interagir sem restrições, barreiras ou entraves. A falta de superação dessas mesmas restrições e barreiras é que tem contribuído para as pessoas em situação de deficiência se tornarem inadaptadas às sociedades (Sanches, 2010b).

instituições educativas públicas e a sua educação estava confinada a instituições de saúde e de solidariedade social essencialmente privadas (Silva, M. O., 2011a).

Um dos documentos que se destaca é a Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1989), que no art. 23.º aborda a criança em situação de deficiência, declarando que a criança tem direito à educação e à formação. O mesmo artigo refere a questão das capacidades e da adequação do ensino às suas capacidades e à inserção social. Assim, a educação dada à criança deve estar de acordo com as suas capacidades e possibilitar uma vida plena e decente, em condições de dignidade e contribuindo para a sua inserção na sociedade. No mesmo documento, o art. 28.º ratifica a ideia da DUDH sobre a gratuidade do ensino obrigatório (ONU, 1948), acrescentando que o ensino secundário deve estar adequado às necessidades de todas as crianças e encorajar a acessibilidade ao ensino superior a todos, de acordo com o mérito e com as condições específicas de acesso ao mesmo (ONU, 1989). Recomenda a necessidade de todas as medidas tomadas pelos Estados membros permitirem a frequência das crianças e jovens na escola, que deve também permitir o decréscimo das taxas de abandono e insucesso escolar, erradicando de vez as desigualdades criadas ao nível da educação.

A educação é, em suma, uma necessidade basilar de todos os seres humanos que deve ser sempre defendida, pois as sociedades necessitam da contribuição de todos para a sua própria continuidade e evolução. Uma sociedade que descure o papel da educação levará à estagnação, extinção ou subordinação a outra sociedade. Desta forma, a escola representa nas sociedades contemporâneas a instituição que permite que os futuros cidadãos ativos se preparem para contribuírem para uma sociedade mais esclarecida e evoluída (UNESCO, 2008). Segundo as diretrizes para o século XXI, a missão da educação é proporcionar a cada indivíduo:

aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser via essencial que integra as três precedentes (Delors, 1996, p. 90).

Promovendo desta forma estes quatro pilares do conhecimento, promove-se o desenvolvimento humano, suportado no desenvolvimento de competências pessoais e sociais que proporcionarão a cada indivíduo a desejada integração social na sua plenitude, diminuindo os riscos de exclusão e de marginalização.

Em concordância com o acima referido, questionamos se as nossas escolas possibilitam o direito à educação de todas as crianças e jovens. A pergunta é aparentemente

desajustada, dado que todos os documentos apresentados a nível internacional, europeu e nacional defendem o direito à educação; porém, os documentos que se produzem nem sempre espelham a sociedade em que vivemos, mas a sociedade a que aspiramos.

Consideramos que o direito à educação é ainda muito restrito no que diz respeito às pessoas que pertencem a determinadas minorias, nomeadamente para as pessoas em situação de deficiência. É necessário criar condições, estruturas, ferramentas e recursos materiais e humanos para que a educação chegue a todos e seja para todos. O legado do passado demonstra que princípios e práticas anteriormente defendidas, tais como o individualismo e a competitividade, a uniformização e a normalização não fazem sobressair o ser humano e a sociedade, apelam ao poder de alguns e à submissão de outros. Estes princípios e práticas na escola, que espelham a humanidade, devem ser substituídos e dar lugar ao reconhecimento do coletivo, do trabalho colaborativo, do diferente, do respeito mútuo, da participação de todos que, em primeira instância, começa na escola, na escola de todos, numa escola inclusiva. Para tal, deve identificar-se os que são marginalizados, os que são excluídos, os fatores que produzem insucesso e assegurar respostas adequadas aos que não têm nem acesso nem sucesso na escola.

A educação para todos é defendida a partir das últimas décadas do século XX (UNESCO, 1990) como o grande princípio que viria a ser a educação inclusiva. A conquista deste direito humano está efetivamente por cumprir, o direito à educação incorpora vários outros direitos inseridos nos documentos acima mencionados. Urge o cumprimento deste direito por parte de todos, de modo a que todos usufruam na plenitude dos direitos de qualquer pessoa, em qualquer parte do globo.

1.2. A educação inclusiva: da exclusão à educação inclusiva

A inclusão está frequentemente associada à inclusão de pessoas em situação de deficiência nas escolas regulares, mas a inclusão diz respeito a todos os alunos e, por isso, está relacionada com a escola para todos (Booth & Ainscow, 2002).

Descrita por Costa (1999), a educação inclusiva é uma questão de direitos humanos. A não inclusão de todas as crianças nas escolas regulares, nas escolas de todos, constitui “uma forma de *apartheid* ao mesmo nível daquele que durante séculos [e que] afectou — e ainda

afecta em várias regiões do globo — os seres humanos considerados diferentes por razão de cor, de sexo, de cultura ou de religião” (Costa, 1999, p. 25). A educação inclusiva é a transmissão de valores civis, sociais e políticos para a área da educação, exigências essas fruto das sociedades democráticas preocupadas com os seus cidadãos e trabalhando para que estes deem o seu contributo para uma sociedade melhor, mais produtiva e tolerante (ONU, 1975; ONU, 1990; UNESCO, 1994; ONU, 2006).

Naturalmente se compreende que a inclusão requer mudança (Booth & Ainscow, 2002), pois é um processo contínuo (Silva, M. O., 2011b) que implica a rejeição da exclusão social (Rodrigues, D., 2006) e a criação de condições para que todos os impedimentos sejam ultrapassados e seja concretizável a educação para todos. Todavia, este processo, que está em marcha - com os habituais avanços e recuos inerentes a qualquer processo de transformações sociais, políticas e económicas -, é um processo que está longe da sua total implementação e concretização, na medida em que é também um processo recente e implica mudanças de mentalidades seculares; mentalidades que sempre rejeitaram o diferente e que sempre catalogaram as pessoas por forma a seleccionar as que mereciam ser consideradas pessoas e as que deveriam ser excluídas (Sanches, 2011a).

A necessidade das nossas civilizações e sociedades agruparem as pessoas e organizá-las em função das catalogações que fazem é responsável pelo conceito de deficiência. O conceito de deficiência tenta agrupar um conjunto de pessoas que não reúnem as mesmas capacidades e aptidões das pessoas eficientes, numa perspectiva manifestamente económica e laboral. Do eficiente espera-se trabalho e contribuição para a sociedade; já do deficiente não se espera nada (Sanches, 2010a). O conceito de deficiência, a forma como a deficiência e o diferente são tratados, está diretamente ligado a fatores de ordem económica, social e cultural das diferentes épocas (Ruivo, 1999), que levam à exclusão social.

A exclusão social não é um fenómeno social atual, muitas pessoas, ao longo de vários séculos, tiveram que conviver com a exclusão toda a vida. Na maioria das sociedades existia uma distinção e separação entre os considerados cidadãos e os outros membros da sociedade com um estatuto social marginal. A diferença é vista como doença e, assim, são rejeitados. A doença significa defeito e moléstia que não permite adequar-se à sociedade, pois as pessoas saudáveis são mais eficientes e capazes de trabalhar. Logo, não servindo para trabalhar, não servem para nada e são *estorvos* da sociedade. Melhor dizendo, as pessoas em situação de deficiência são levadas à exclusão social, não só pelo grau e tipologia da deficiência, mas também por fatores sociais, culturais e económicos da sociedade que levam

às atitudes e comportamentos negativos e discriminatórios face à deficiência (Sanches, 2010b).

Muitos são os relatos históricos que narram o homem diferente e frágil abandonado, explorado, acolhido por caridade, internado em instituições para pessoas com perturbações mentais, acamados ou idosos, internado em instituições de educação ou matriculados em escolas e classes de educação especial. Nos nossos dias pretende-se uma educação inclusiva capaz de incluir todos em escolas e salas de aulas regulares (Batista, 1999).

Apesar do longo caminho percorrido em termos civilizacionais, as pessoas em situação de deficiência ainda são tratadas de modo indecoroso e desumano, existindo abusos físicos diários, como também, muitos gestos de incompreensão, marginalização, negligência, desprezo no tratamento destas pessoas (Gardou, 2011). Segundo Rodrigues, D. (2006), assistimos a uma enorme contradição na forma de tratamento do diferente, nomeadamente, no que diz respeito às pessoas em situação de deficiência, pois neste século assiste-se a uma enorme desigualdade entre os homens. Continuam-se a excluir as pessoas em situação de deficiência e outras minorias da sociedade a vários níveis. Em contrapartida, as pessoas em situação de deficiência nunca tiveram tantos defensores dos seus direitos como atualmente.

Para esclarecer esta contradição nos dias que correm, aludimos à história, à história de como as pessoas em situação de deficiência foram tratadas ao longo dos tempos, começando pelos remotos séculos da Antiguidade Clássica. Nesta época histórica, as pessoas em situação de deficiência eram exterminadas, dado o perigo de contaminação e o perigo de gerarem outras com as mesmas indesejáveis características. Este período é considerado de exclusão, pois as pessoas em situação de deficiência eram excluídas da sociedade (Correia & Cabral, 1997a; Silva, M. O., 2011b), a título de exemplo, na Grécia Antiga, Platão ao descrever a sua organização para as diferentes cidades gregas, na sua obra *República*, indica diferentes destinos para os recém-nascidos, indicando que

pegarão então nos filhos dos homens superiores, e levá-los-ão para o aprisco, para junto de amas que moram à parte num bairro da cidade; os dos homens inferiores, e qualquer dos outros que seja disforme, escondê-los-ão num lugar interdito e oculto, como convém (Platão, 1996, 460c).

Ora se Platão previa a ocultação das crianças disformes, na Roma Antiga, o infanticídio era prática comum, caso se observasse na criança qualquer anormalidade (Carvalho & Peixoto, 2000).

Na Idade Média, eram vistos como criaturas demoníacas, considerados castigos de Deus (Correia & Cabral, 1997a). Alguns eram atrações circenses; outros merecedores de

piedade por parte de algumas ordens religiosas, visto que eram sempre separados das suas famílias e colocados em asilos e hospícios (Silva, M. O., 2011b; Ruivo, 1998). Numa atitude puramente protecionista, são fundadas pela Igreja as primeiras instituições e hospícios em França, seguindo-se a Suíça, Alemanha, Itália e Espanha (Brites, 2011). Nesta fase, considerada a fase assistencialista, as pessoas em situação de deficiência eram internadas em hospícios e asilos onde conviviam com pessoas com perturbações mentais e idosos, onde apenas era vestidos e alimentados (Brites, 2011).

A fase assistencialista vai dando origem à fase institucional. Nesta fase, são criadas as primeiras instituições próprias para pessoas em situação de deficiência. As primeiras instituições foram criadas em meados do século XVI, primeiramente para surdos, depois surgem instituições para cegos e, posteriormente, instituições para pessoas em situação de deficiência mental (Silva, M. O., 2011b). Progressivamente, o interesse pela deficiência está associado à educação e começam a surgir as primeiras obras no início do século XIX (Correia & Cabral, 1997a). Surgem pessoas que, individualmente, começam a dedicar-se ao ensino de crianças em situação de deficiência mental e sensorial, acreditando que poderiam mudá-las e reabilitá-las totalmente (Sanches, 2011a). Foi o caso de Itard, o pioneiro da educação especial, que tentou durante 5 anos um tratamento para educar Victor, o “selvagem de Aveyron”. Itard desenvolve uma forma de identificar as necessidades educativas e programas específicos para casos semelhantes ao de Victor (Correia, 1997).

A educação especial torna-se a forma de designar um modelo de educação à margem dos modelos práticos nas escolas regulares, porque apenas contempla as crianças em situação de deficiência que outrora se encontravam nas instituições assistencialistas. Nessas instituições, as mesmas crianças apenas obtinham cuidados mínimos de saúde e alimentação. A partir de Itard, começa-se a tentar instruí-los (Jiménez, 1997a). Instruí-los, mas separados dos restantes, numa atitude protecionista, conseqüentemente, segregadora. As escolas estavam longe das restantes e fora das principais localidades. Desta forma, receberiam todos os cuidados sem interferir na vida dos restantes alunos e concidadãos (Jiménez, 1997b). O nascimento da educação especial está, assim, associado à exclusão social das crianças e pessoas em situação de deficiência (Carvalho & Peixoto, 2000). Criam-se instituições especializadas, que atendem às preocupações da sociedade, que tenta separá-los com a justificação de estarem a ser protegidos e cuidados. Todavia, o intento da sociedade era a segregação e a discriminação.

No início do século XX, com a criação de testes de inteligência da responsabilidade de Binet e Simon, surge a primeira escala de inteligência e proliferam as instituições especiais, onde crianças, rotuladas de pouco inteligentes ou deficientes, eram privadas da convivência com os seus pares nas escolas regulares (Correia & Cabral, 1997a; Niza, 1996; Ruivo, 1999). Considera-se, a partir dos testes médicos e psicométricos uniformizados, ser possível desencadear-se respostas terapêuticas e educativas eficazes. As medidas educativas seriam mais eficientes em contextos segregadores, daí a criação de escolas privadas de educação especial (Ruivo, 1999).

Devido ao flagelo das guerras, ao número elevado de crianças, homens e mulheres estropiados, mutilados e com perturbações mentais, começam a surgir movimentos sociais que lutam pelos direitos das pessoas em situação de deficiência, nos anos 60 do século passado (Correia & Cabral, 1997a; Silva, M. O., 2011b). As sociedades começam a reconhecer os direitos de todas as pessoas nesta situação e questionam o papel educativo das instituições especializadas. Inicia-se, assim, a fase da integração. Nessa mesma década de 60, nos países do norte da Europa, dá-se início à escolarização das crianças em situação de deficiência sensorial no sistema de ensino regular, começando, desta forma, a integração escolar (Sanches & Teodoro, 2006). Tal mudança de paradigma tem relação direta com fatores político-sociais, que começam a reclamar o direito à educação para todos os cidadãos e, progressivamente, os avanços científicos que atestam a importância da educação no meio menos restritivo possível, valorizam-se as potencialidades e capacidades dos alunos em detrimento da avaliação e instrução a partir das deficiências e incapacidades diagnosticadas (Ruivo, 1999). Assim, a integração nas escolas regulares é entendida como a melhor resposta para as crianças em situação de deficiência.

O movimento integrativo teve como sustentação legislativa e teórica a lei americana *Public Law 94-142* de 1975 e os documentos ingleses, *Warnock Report* de 1978 e *Education Act* de 1981. A *Public Law 94-142* (1975) faz um inventário da situação de 8 milhões de “crianças deficientes” nos Estados Unidos, reportando que as mesmas não estavam a receber os apoios, cuidados e serviços de educação especial que necessitavam, não estava a ser salvaguardada a equidade de oportunidades face à restante população estudantil. Esta lei surge para: garantir que os serviços de educação especial e outros serviços de apoio fossem assegurados a todas as crianças que necessitassem, desde o pré-escolar ao ensino secundário, dos três anos aos vinte e um anos; assegurar que todas as decisões, em relação aos serviços e apoios, fossem tomadas de forma justa e adequada às necessidades de cada criança;

estabelecer os requisitos para uma gestão e administração na educação especial transparente; fornecer fundos federais para os estados apoiarem as crianças (PL 94-142, 1975).

A lei, além de tentar garantir a educação para todas as crianças em situação de deficiência, também apresenta uma definição em relação às crianças com dificuldades de aprendizagem que engloba

crianças que têm uma perturbação de um ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou na utilização da linguagem, falada ou escrita, que essa desordem se manifeste na capacidade imperfeita para ouvir, pensar, falar, ler, escrever, soletrar, ou fazer cálculos matemáticos. Tais perturbações incluem condições tais como as deficiências perceptivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia de desenvolvimento. (PL 94-142, 1975, p. 794)⁴

A *Public Law 94-142*, de 1975, afirma que todos os serviços educativos relacionados com as crianças com NEE devem ser prestados no meio menos restrito possível, passando as crianças a conviver no mesmo espaço. Tal diretiva torna-se inovadora e preponderante para que todas as crianças com NEE convivam e aprendam nas escolas regulares.

No que diz respeito ao *Warnock Report*, este é considerado um guião de referência para a área da educação especial na Europa, pois deslocou-se claramente do modelo médico, fazendo com que o enfoque do aluno fosse a aprendizagem escolar e não as suas incapacidades definidas através de categorias nos relatórios médicos. O conceito deficiência, que outrora era o único motivo para ser considerado aluno com necessidades educativas especiais, deixa de o ser, passando a considerar-se todos os alunos que têm problemas de aprendizagem, independentemente dos motivos que possam explicar tais problemas (Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People, 1978).

O *Warnock Report* utiliza pela primeira vez a designação de NEE (Correia, 1997; Sanches & Teodoro, 2006). No conceito de NEE estão inseridos os alunos com distúrbios emocionais e comportamentais, alunos com incapacidades físicas e intelectuais que apresentam dificuldades de aprendizagem fruto de algum dos problemas mencionados ou da conjugação de várias problemáticas (Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People, 1978). São identificados três tipos de crianças com necessidades educativas especiais (NEE): “as crianças com handicaps físicos e sensoriais, as crianças com dificuldades de aprendizagem e as crianças com problemas emocionais e

⁴ Traduzido do inglês, pela autora da presente dissertação.

comportamentais” (Batista, 1999, pp. 125-126) e são considerados três tipos de necessidades específicas:

- (i) o fornecimento de meios especiais de acesso ao currículo por meio de equipamentos especiais, instalações ou recursos, a modificação do ambiente físico ou ensino especializado de técnicas;
- (ii) a prestação de um currículo especial ou modificado;
- (iii) particular atenção à estrutura social e clima emocional em que a educação acontece (Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People, 1978, p. 41)⁵.

Esta tipologia não pretende classificar os alunos, mas sim referir-se aos meios e estratégias de apoio para a educação dos alunos. O tipo de necessidades mais frequente é o primeiro tipo, correspondente à adaptação do currículo, todavia o próprio relatório alerta para a possibilidade de alguns alunos poderem manifestar, em simultâneo, necessidades dos três tipos.

O conceito de necessidades educativas especiais torna-se oficial com *Education Act*, onde se decreta que a criança só precisará de educação especial se revelar dificuldades de aprendizagem até ao ensino secundário (Education Act, 1981). Descola-se definitivamente a intervenção educativa da problemática da deficiência, para se focar nos alunos com dificuldades ao nível das aprendizagens, independentemente de serem pessoas em situação de deficiência (Correia & Cabral, 1997b; Sanches, 2011a). O enfoque da educação especial é a globalidade de recursos técnicos, materiais e humanos que são disponibilizados aos alunos com NEE, sendo que as necessidades educativas especiais englobam, agora, todos os que têm dificuldades de aprendizagem (Jiménez, 1997a).

Com a publicação dos referidos documentos, a intervenção em educação especial deixa de estar ligada a sistemas de categorização médica. Cria-se nas escolas regulares a possibilidade de integrarem os alunos, independentemente de serem alunos em situação de deficiência, pois tal aspeto não poderá condicionar e limitar o espaço de aprendizagem dos alunos. É necessário, sim, verificar efetivamente os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e apresentar soluções para que possam aprender nas escolas regulares como todos os outros. Em vez de ir ao encontro das verdadeiras e específicas necessidades de cada aluno, o sistema de categorização anteriormente utilizado apenas criou desvantagens, como critica Costa (1981, pp. 307-308):

- as categorias constituem rótulos que se colocam nas crianças e que as marcam pela vida fora;
- não revela o problema educativo da criança, nomeando, simplesmente, um défice;

⁵ Tradução do inglês, pela autora da presente dissertação.

- não enquadra satisfatoriamente as crianças portadoras de deficiências de diversa ordem;
- pressupõe a ausência absoluta de problemas educativos no grupo das não-deficientes, o que é falso;
- perpetua uma rígida distinção entre normal e deficiente, o que é incorreto e traz consequências negativas para a criança.

Com a aplicação do conceito das NEE, foi possível a integração dos alunos nas escolas regulares. Porém, apesar de estarem a ser encarados de maneira diferente e integrados nas escolas regulares, a maior parte dos alunos com NEE estavam em classes de apoio com um professor de educação especial. A passagem dos alunos para as escolas regulares tinha como princípios fundamentais: a integração, a recuperação e a normalização. Dito de outro modo, pretendia-se que os alunos com NEE colmassem as suas dificuldades e se aproximassem o mais possível da norma, isto é, dos alunos da faixa etária a que pertenciam (Batista, 1999). A educação das pessoas em situação de deficiência começou

a ser questionada a forma como era encarada a problemática dos alunos com necessidades educativas especiais, transferindo-se a atenção dos problemas inerentes às próprias crianças e à exaustiva busca da sua categorização e das suas causas, para se acentuar a importância da acção educativa como meio de responder a esses problemas (Costa, 1999, p. 27).

A escola integrativa fez com que se compreendessem as vicissitudes de um ensino especial em escolas especiais e para a diferença, não obstante a importância do movimento integrativo, que acaba por não cumprir o objetivo de integrar todos os alunos. Sanches (2011a) apresenta como vantagem nas escolas especiais, a de possuírem os técnicos e materiais adequados às situações de cada aluno (quando existem), todavia aponta como grande desvantagem o facto de inexistência de modelos de socialização e de aprendizagem diversificados. Neste sentido, a autora reconhece que, apesar da vantagem destas instituições especializadas, os ganhos dos alunos nas escolas regulares são uma mais-valia para a sua plena inserção na sociedade, incluindo inserção no mercado de trabalho. Contudo, a escola integrativa formou um subsistema nas escolas com a educação especial - os alunos tinham que se aproximar, o mais possível, da turma normal, sem que a escola questionasse e adaptasse o currículo às necessidades dos alunos (Sanches, 2011a).

A integração começa a ser posta em causa nos anos 80. Para o início da contestação muito contribuíram avanços nas várias áreas da ciência que constataam a necessidade de compreender a deficiência numa outra perspetiva, visto que não é possível a normalização das pessoas em situação de deficiência, mas sim, compreender que a deficiência não define a pessoa (Silva, M. O., 2011a). A deficiência começa a ser entendida como um aspeto

diagnosticado, mas que não vaticina o que poderá a pessoa em situação de deficiência ser/fazer. A avaliação e o diagnóstico das pessoas em situação de deficiência começam a compreender-se como uma forma de se encontrarem as respostas educativas mais adequadas para ajudar os alunos com NEE para potencializar as suas competências e não a tentar normalizá-los com técnicas diferentes (Jiménez, 1997a).

A pessoa deve gozar em plenitude de todos os seus direitos e deveres, cabendo à sociedade proporcionar as condições necessárias para que as usufrua. A deficiência não pode ser associada exclusivamente à pessoa, mas também à sociedade, nomeadamente à educação, à cultura, ao trabalho, por estes não adaptarem e darem respostas (Gardou, 2011). Sendo assim, as sociedades não podem apenas adaptar ou normalizar as pessoas em situação de deficiência a viver em sociedade, mas as próprias sociedades devem modificar-se de modo a responder às necessidades e dificuldades dos diferentes cidadãos (Batista, 1999).

Surge o movimento inclusivo que pretende uma escola inclusiva, uma escola para todos. Ambiciona promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos numa escola comum a todos. Na escola inclusiva, todos têm acesso e oportunidade de sucesso, de acordo com as suas capacidades e potencialidades, promove-se a equidade e a diferenciação. Todos convivendo com a diferença, visto que todos os alunos apresentam diferenças e necessidades educativas particulares (Ainscow, 2007).

A educação inclusiva contempla todos os alunos, sendo um dos grandes movimentos contra a exclusão social (Sanches, 2011a; Sanches, 2011c), ou seja, a educação inclusiva diz respeito a todos os tipos e graus de dificuldades que se verificam nos alunos no que diz respeito a seguir o currículo escolar (Rodrigues, D., 2001). Não se trata, apenas, de alunos com NEE, mas sim, de todos os alunos rompendo com a educação especial e beneficiando todos (Sanches, 2011a; Ainscow, 1995). Esta rutura surge com a conferência mundial sobre educação para todos, que aprovou a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos. No art. 3.º intitulado “universalizar o acesso à educação e promover a equidade”, o ponto 1 aborda a necessidade de se universalizar a educação básica para todas as pessoas (crianças, jovens e adultos) e o ponto 5 refere a necessidade de se garantir a igualdade de acesso a todas as pessoas em situação de deficiência (UNESCO, 1990).

Na continuidade desta conferência, surge a Declaração de Salamanca, onde são apresentados 85 pontos que servem para a implementação nas escolas de uma educação inclusiva. Destacam-se: o ponto 2, que reforça a ideia de que a educação é um direito de todas as crianças; o ponto 3, que aborda o ajustamento das escolas em função da comunidade; o

ponto 4, que frisa a ideia da diferença ser natural; o ponto 6, que apresenta as vantagens da escola inclusiva; o ponto 8, que fala sobre o apoio suplementar para os alunos com NEE; o ponto 16, que reconhece o direito à oportunidade para todos os níveis de ensino para os alunos com NEE; o ponto 40, que aborda a necessidade de preparação adequada de todo o pessoal educativo; o ponto 44, que fala da formação em serviço dos professores; ponto 56, que salienta a importância de planos de preparação para a vida adulta e o ponto 68, que fala do compromisso por parte das autoridades para a inclusão e atitude positiva face a NEE (UNESCO, 1994).

Estes dois documentos são fundamentais para delinear os ideários do movimento inclusivo e da escola inclusiva (Costa, 1999). Destaca-se, no entanto, a Declaração de Salamanca, considerada a declaração mais importante da educação inclusiva. É vista por Rodrigues, D. (2001) como sendo a “verdadeira “magna carta” da mudança de paradigma de escola integrativa para a educação inclusiva” (p. 19). A Declaração de Salamanca é determinante para uma viragem de princípios e práticas educativas, fazendo com que se comece a pensar nas crianças com NEE de outra forma; os alunos com NEE fazem parte das escolas regulares, onde aprendem nas classes regulares, acedendo às mesmas oportunidades como todas as outras crianças. A educação inclusiva é, nesta conferência, formalmente aplicada e a partir desta conferência são incutidos os princípios da educação inclusiva nos países que o ratificaram (Ainscow, 2009), eliminando, de uma vez por todas, o conceito de integração suprido por inclusão. No entanto, não podemos entender a inclusão como uma evolução ou substituto do conceito de integração, visto que a integração pressupõe que o aluno tenha que se adaptar ao que é considerado “normal”, enquanto a inclusão declina categoricamente a pretendida “normalização” dos alunos com NEE. A inclusão pretende que todos os alunos aprendam, de acordo com as características individuais de cada um, com os seus interesses, as suas capacidades e os seus direitos, num espaço de todos possibilitando, deste modo, a sua inserção física, social e académica nas escolas regulares (Correia, 2005). Com efeito a inclusão, segundo Ainscow (2009, p. 20), envolve:

- Os processos de aumentar a participação de estudantes e a redução de sua exclusão de currículos, culturas e comunidades de escolas locais.
- Reestruturação de culturas, políticas e práticas em escolas de forma que respondam à diversidade de estudantes [nas] suas localidades.
- A presença, a participação e a realização de todos os estudantes vulneráveis a pressões exclusivas, não somente aqueles com deficiências ou aqueles categorizados como “pessoas com necessidades educacionais especiais”.

A inclusão abrange todas as crianças e jovens nas escolas regulares para que estejam presentes, participem e realizem ou concretizem aprendizagens, combatendo todo e qualquer tipo de exclusão.

Os documentos do movimento inclusivo foram ratificados na década de 90 do século XX e, após dobrarmos a primeira década do século XXI, continuamos o processo de adaptação das medidas e práticas apresentadas nas declarações nas escolas ao nível mundial. Ainda que existam estes documentos, a educação inclusiva só será realidade quando efetivamente se generalizar nas nossas salas de aulas, gerindo as diferenças e valorizando essas mesmas diferenças como contributos para um enriquecimento mútuo de qualquer ser humano. Ainscow (2007), numa entrevista em que o interpelam sobre o significado de inclusão, admite que a inclusão é um processo com três níveis: presença, participação e aquisição de conhecimentos. Para o autor, apenas podemos falar de uma inclusão plena quando é atingido o último nível, pois exige que, para além do aluno estar na escola e participar nas atividades escolares, este deve efetivamente aprender e desenvolver as suas competências, tal como todos os outros alunos sem distinção de problemáticas e dificuldades (Ainscow & César, 2006). Assim, o caminho para a inclusão está iniciado e é preciso continuar, um processo que não tem fim, apesar de se pretender alcançá-lo ou aproximá-lo o mais possível do seu *terminus* (Ainscow, 2009).

A inclusão e a educação inclusiva não são sinónimos, mas sim processos diferentes. Enquanto a inclusão pode passar simplesmente por uma inclusão física, isto é, o aluno encontra-se na mesma escola e na mesma sala de aula com a restante turma (Ainscow, 2007), a educação inclusiva implica interações entre os pares, proporcionando aprendizagens significativas para todos os alunos; tais aprendizagens devem ser baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva (Silva, M. O., 2011b).

Segundo Ainscow (2009), a educação inclusiva tem que se basear na educação de qualidade para todos. Assim, o pretendido é banir a exclusão social do sistema educativo, criando condições de acesso e sucesso a todas as pessoas, independentemente das suas características individuais.

Esta preocupação com a erradicação da exclusão educativa e, conseqüente, exclusão social é de difícil cumprimento devido ao fraco desenvolvimento de alguns países que compromete a educação das suas crianças, jovens e adultos. Apesar de ser considerada um direito humano universal, a educação está longe de chegar a todos da mesma forma. O acesso à educação está quase sempre dependente também da geografia. Várias são as crianças que,

por nascerem em determinada nação, têm menos oportunidades de frequentarem uma escola e de obterem aproveitamento escolar. A UNESCO (2009) fala mesmo de “lotaria do nascimento” para explicar que a nacionalidade condiciona a possibilidade de frequentarem o ensino básico. Em alguns países em vias de desenvolvimento, além das dificuldades sentidas por todas as crianças, ainda existe outro factor discriminatório: o facto de ser do género feminino. Este factor conjugado com outros, tais como a religião ou seitas religiosas, a idade, o trabalho infantil, fazem com que a UNESCO lute pelo ensino básico gratuito e universal para todos. Uma luta bastante árdua e incessante. Com efeito, a educação inclusiva luta para aumentar a oportunidade de acesso a todos e de oferecer aprendizagens diversificadas e diferenciadoras para o sucesso de todos (UNESCO, 2009).

Com o surgimento do movimento inclusivo, o diferente, a deficiência e a própria educação começam a ser encarados de forma diferente, dando origem a um novo paradigma: a educação inclusiva (Silva, M. O., 2011b). A este propósito Sanches (2011b, p. 4) afirma que

a educação inclusiva, a qual preconiza um novo paradigma de escola, uma escola geradora de sucesso para todos, uma escola de inclusão e não de selecção, uma escola atenta à diversidade e não uma escola indiferente às diferenças, uma escola que responde à singularidade do aluno no grupo e com o grupo de pares, através da cooperação e da diferenciação inclusiva.

A educação inclusiva deixa de lado a normalização, ou seja, a escola da cópia: cópia em relação ao aluno, em relação ao professor, em relação ao currículo, em relação ao ritmo e em relação ao tempo de aprendizagem (Batista, 1999). A educação inclusiva transforma a escola numa escola do diferente, da afirmação do diferente como algo de enriquecedor para todos os elementos, na medida em que fará com que todos compreendam que a diferença faz parte da realidade humana e que a diferença cria oportunidade de novas perspetivas, desafios e conhecimentos. A afirmação da diferença é a afirmação de que o diferente não deve ser excluído ou rejeitado, o diferente não deve ser relegado ao isolamento, deve estar inserido como um elemento como todos os outros, que acrescenta também algo à escola e, no futuro, à sua sociedade (Rodrigues, D. , 2006). Portanto, a educação inclusiva luta contra qualquer tipo de exclusão social na sua valorização do diferente.

Segundo Sanches (2011a), a educação inclusiva passa pela diferenciação, diferenciação essa que

parte da diversidade, programando e actuando em função 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 função das atividades para as aprendizagens a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar (p. 71).

A escola da diversidade deve ser entendida como uma qualidade (Pujolàs, 2010) e, para se responder à diversidade de público e de necessidades, a escola inclusiva deve estender as suas parcerias a várias instituições para dar respostas às necessidades dos seus alunos (Silva, M. O., 2011b), juntamente com os respetivos familiares e comunidade local e nacional para a construção de um projeto de vida. Cria, assim, um lugar para todos os alunos, para todos os professores, incluindo também os “professores deficientes” como refere a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), cujo recrutamento serve de exemplo a ser seguido em todos os membros da comunidade. A escola deve ser um lugar de satisfação e aventura produtiva em que todos possam aprender.

Ainscow (2009) afirma que as escolas têm agora que se adaptar à heterogeneidade do seu público; as escolas devem responder às capacidades e constrangimentos dos alunos, promovendo o desenvolvimento dos mesmos. Surge a urgência das escolas e de todos os seus elementos reaprenderem a diferenciar e a individualizar as aprendizagens, avaliar de forma dinâmica e interativa, de existir flexibilidade curricular para todos e para cada um (Batista, 1999). Nesta medida, a escola inclusiva não dá apenas resposta a alunos com NEE, deve promover a inserção e sucesso escolar de todos os alunos independentemente das suas características individuais e diferenciadoras. A resposta da inclusão terá que passar por alunos com NEE, mas também alunos sobredotados e em risco de exclusão educacional (Correia, 2005).

Segundo Booth e Ainscow (2002), para melhor responder à diversidade dos alunos, deve minorar-se ao máximo tudo o que impede o sucesso dos alunos. Por isso, é proposta a substituição do conceito de necessidades educativas especiais para “barreiras à aprendizagem e à participação” porque

faz parte do modelo social, como forma de encarar as dificuldades na aprendizagem e as deficiências. Este contrasta com o modelo médico, segundo o qual as dificuldades educativas derivam de deficiências ou incapacidades da criança ou do jovem. De acordo com o modelo social, as barreiras à aprendizagem ou à participação podem ser causadas pela natureza das circunstâncias sociais e económicas que afectam as suas vidas (Booth & Ainscow, 2002, pp. 11-12).

Esta proposta faz com que aspetos sociais e económicos também sejam tidos em conta para melhorar as condições nas escolas, realidade a realidade. É necessário compreender-se em particular o meio envolvente para que a inclusão aconteça (Ainscow &

César, 2006). Por isso, a eliminação de barreiras levará à existência de escolas e comunidades mais inclusivas.

A educação inclusiva constrói-se implicando e responsabilizando todos os seus intervenientes nas adaptações e adequações próprias de uma educação que vê todos como diferentes e que pretende o sucesso de todos (Sanches, 2005).

Na ótica de Correia (2005), apenas se vislumbra vantagens na construção da educação inclusiva, pois abrange todos os alunos e proporciona uma educação de qualidade e igualdade de oportunidades para todos os discentes. O mesmo autor prevê um longo percurso para que os princípios da escola inclusiva sejam implementados e contribuam para a aprendizagem de todos. As vantagens e os benefícios não são exclusivos dos alunos com NEE, mas de todos os intervenientes, todos beneficiaram com a educação inclusiva, dado que esta é dinamizadora e incentivadora da promoção de valores e atitudes favoráveis à diferença, à equidade e à diversidade, pressupostos que beneficiam qualquer escola, qualquer comunidade e a sociedade em geral, tornando-a mais democrática e responsável por todos os seus membros (Morgado, 2003). Tal percurso implica um processo progressivo de grande planificação para que a sua concretização seja a desejável (Ainscow, 2007). Não obstante os planos apresentados, existem sempre problemas. Tais contratempos devem ser ultrapassados e superados com o comprometimento de todos os intervenientes (Jiménez, 1997b), visto que a educação inclusiva é a educação de todos, onde todos são atuantes e beneficiados pelas diferenças e estruturas que se vão criando para responder às necessidades de todos, através do recurso a adequações curriculares e pedagógicas.

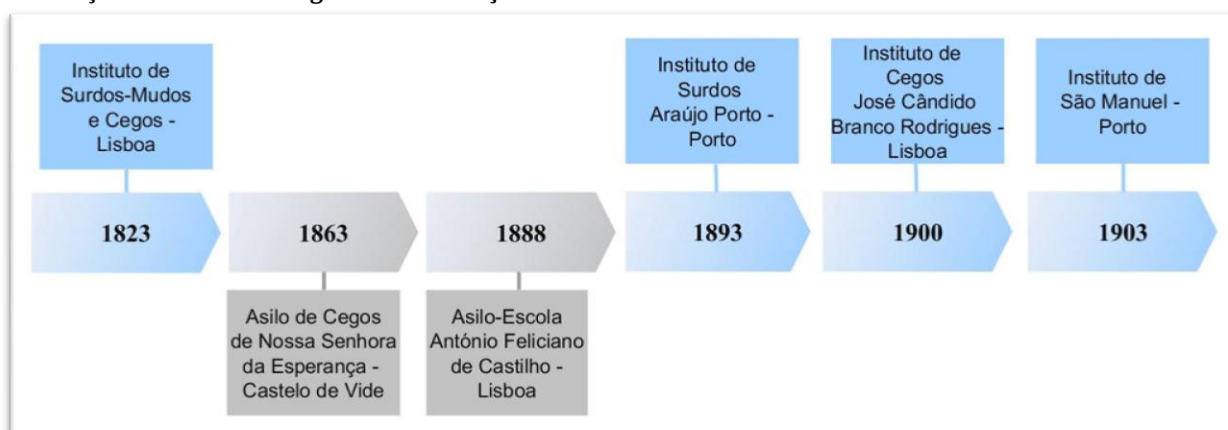
O longo caminho até chegarmos ao movimento inclusivo demonstra que o caminho para o reconhecimento da diferença, do outro como diferente, é um caminho marcado por grandes atropelos à humanidade. Foi árduo para todos encarar a diferença como enriquecedora (Ainscow & César, 2006); enriquecedora não porque é original, mas sim porque faz parte de nós sermos diferentes, sendo necessário encarar todos da mesma forma, criando oportunidades para que todos obtenham sucesso em termos pessoais, sociais e laborais (Rodrigues, D. , 2001). Naturalmente, não teremos que encarar a inclusão como um processo de trajetos iguais, não é possível uma só definição de inclusão, nem uma escola inclusiva modelo (Costa, 1999), nem países totalmente inclusivos. À medida que se vai trabalhando no sentido de se eliminarem todas as formas de uniformizar, normalizar, separar e segregar o que é diferente, podemos ir criando condições para que efetivamente os espaços inclusivos se vão difundindo, principalmente nos espaços que servem de base para as

sociedades, as escolas. Logo, será fundamental a envolvência de todos os intervenientes na construção de escolas inclusivas.

1.3. A educação inclusiva em Portugal: enquadramento legislativo

Em Portugal, podemos falar de preocupações ao nível do ensino de pessoas em situação de deficiência sensorial a partir da segunda metade do século XIX, com a criação das primeiras instituições para cegos e surdos. Tais preocupações espelham semelhanças com as instituições criadas por toda a Europa na mesma época. As instituições criadas tinham uma dupla vertente: vertente assistencial e vertente educacional. Na primeira vertente são criados asilos e na segunda vertente surgem institutos financiados por benfeitores particulares. Todas são instituições privadas com fundos próprios e pouca participação financeira do Estado Português. Como é ilustrado no friso cronológico (Ilustração 1), no início do século XX, existiam em Portugal: dois institutos de cegos, dois institutos de surdos e dois asilos de cegos, situados três em Lisboa, dois no Porto e um em Castelo de Vide (Lopes, 1997).

Ilustração 1. Friso cronológico das instituições e asilos no início do século XX.



A partir da primeira década do século XX, o Estado Português começa a revelar alguma preocupação na educação dos “anormais”, todavia remete para a Instituto Dr. António Aurélio da Costa Ferreira (D 17974/1930) a responsabilidade de reeducar em classes especiais os “anormais”, alargar as classes especiais a todo o país, preparar formações de docentes e assistentes e promover estudos nos campos médico-pedagógico e médico-social (D

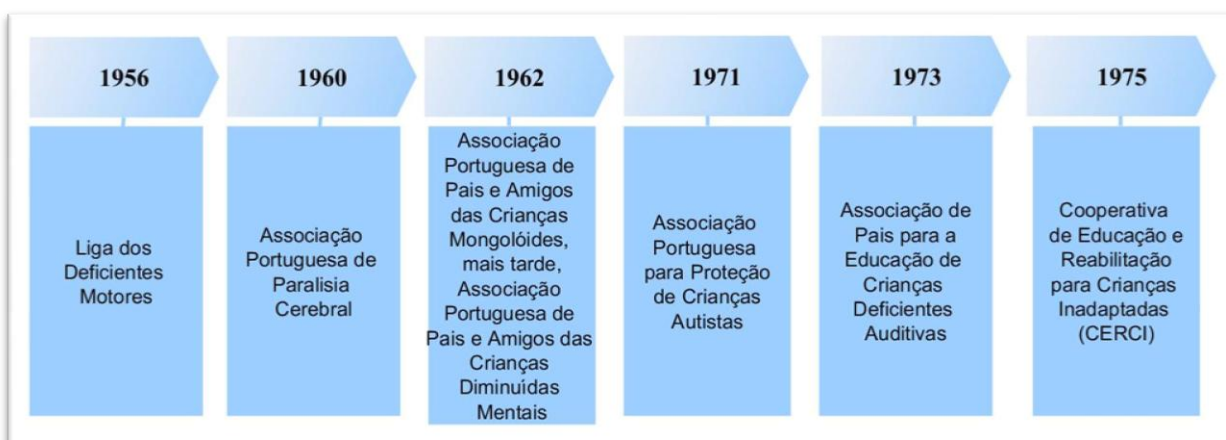
17974/1930; D 31801/1941; D 35401/1945). Todavia, o instituto, devido a várias reformulações, cessações de atividade e reestruturações de funções, apenas inicia as classes especiais em 1947 (Costa, 1981). Devido à própria organização e *numerus clausus* das turmas, das 15000 crianças consideradas “anormais” que se estimava ter no país, uma minoria foi abrangida por estas classes (D 35801/1946).

Os números do analfabetismo em Portugal são também alvo de preocupação por parte do Estado, tendo levado a impor o ensino obrigatório primário e sanções para os responsáveis pelas infrações (DL 38968/1952), todavia eram admitidas dispensas à frequência para os casos de “menores incapazes por doença ou por defeito orgânico ou mental” (D 38969/1952).

No entanto, a lei não foi cumprida, pois os meios de controlo do Estado para obrigar os pais a matricularem os filhos eram escassos e a assistência social era deficitária e insuficiente para que os pais cumprissem esta mesma lei. Para os pais, os seus filhos eram elementos importantes para contribuírem para o orçamento das famílias, mais prioritário que a educação dos mesmos. A revogação da dispensa de frequência apenas foi feita 38 anos depois com o Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro.

A crescente mobilização civil para a deficiência e para os direitos humanos permite o surgimento de várias associações de carácter voluntário sem fins lucrativos, com vista a proporcionar às pessoas em situação de deficiência mais oportunidades educativas, a primeira delas a Liga dos Deficientes Motores, em 1956, cria uma escola com serviços de reabilitação motora e com lar anexo (Lopes, 1997). Várias associações vão surgindo entre as décadas de cinquenta e setenta, como se verifica no friso cronológico (Ilustração 2).

Ilustração 2. Friso cronológico das associações criadas nas décadas de 50-70 do século XX



Em 1964, inicia-se a intervenção estatal na educação especial através do Instituto de Assistência a Menores, da Direcção-Geral de Assistência Social (IAM). O instituto cria os Serviços de Educação de Deficientes, primeiro para deficientes mentais, depois deficientes auditivos e, por último, para deficientes visuais, tendo como principal missão a organização de meios educativos em todo o país para crianças e jovens (Costa, 1981). São criados estabelecimentos para deficientes visuais, auditivos e mentais, num total de 29 (Brites, 2011).

Destaca-se o apoio dado ao Centro Infantil Helen Keller, que foi pioneiro na educação conjunta nas classes, de crianças cegas, amblíopes e com visão normal (Costa, 1981).

Tabela 1. Síntese dos normativos legais, relacionados com a educação especial, da década de 70 do século XX.

Categorias	Público abrangido	Principais aspetos Medidas implementadas
Normativos Legais		
Lei n.º 6/71, de 8 de novembro	- Deficientes (altera a anterior designação de anormais).	- Processo de reabilitação engloba a educação especial, cabendo à educação especial criar condições para que a pessoa em situação de deficiência se adapte às suas limitações.
Decreto-Lei n.º 44/73, de 12 de fevereiro	- Alunos diminuídos; - Alunos inadaptados; - Alunos superdotados.	- Cria a Divisão de Ensino Especial e Profissional, na Direcção-Geral do ensino secundário.
Decreto-Lei n.º 45/73, de 12 de fevereiro	- Alunos diminuídos	- Cria a Divisão do Ensino Especial, na Direcção-Geral do ensino básico.
Lei n.º 5/73, de 25 de julho	- Todos os alunos; - Refere os deficientes, crianças inadaptadas e crianças precoces	- Promove a integração no ensino básico das crianças designadas “deficientes, inadaptadas e precoces”; - Estabelece a possibilidade das crianças deficientes, inadaptadas e precoces poderem ser integradas em classes ou estabelecimentos de educação especial, mas só após a matrícula e frequência do primeiro período da classe inicial; - Prevê a criação de Institutos Superiores de Educação Especial para a formação de professores habilitados para a lecionação das crianças deficientes ou inadaptadas – não existem indícios que tenham sido criados.
Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio	- Alunos portadores de deficiência física e psíquica	- Integra os alunos “portadores de deficiência física e psíquica” no ensino público, nos ensinos preparatório e secundário. - Prevê o serviço de apoio especializado; - Impõe um relatório circunstanciado após período de acompanhamento e de observação; - Prevê a dispensa de uma ou mais disciplinas nos vários graus de ensino, no cumprimento de parte do programa ou programas na avaliação.
Despacho n.º 59/79, de 26 de julho	- Alunos portadores de deficiências físicas ou intelectuais	- Regulamenta meios humanos e cria estruturas de apoio pedagógico individual para os alunos portadores de deficiências físicas ou

		intelectuais, para alunos do ensino preparatório e secundário; - Prevê e regula a implementação de aulas suplementares e regula a sua implementação; - Apresenta, no caso de alunos surdos, instruções em relação ao regime especial que estão abrangidos estes alunos.
Lei n.º 66/79, de 4 de outubro	- Deficientes físicos, motores, orgânicos, sensoriais e intelectuais	- Define a natureza, os princípios orientadores e os objetivos da educação especial; - Apoia igualmente a “orientação escolar de crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem ou com problemas de comportamento”; - Abrange, na educação especial, as crianças, as suas famílias, educadores e comunidades; - Concebe a criação o Instituto de Educação Especial, a nível central e os Centros de Educação Especial, a nível regional – não existem indícios que tenham sido criados efetivamente.
Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de dezembro	- Todos os alunos	- Tenta assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória; - Prevê a dispensa em casos de alunos com incapacidade sob comprovação médica.

Nos anos 70 começa-se a associar a educação especial ao Ministério da Educação (Tabela 1). Ministério que, na interpretação de várias vozes da sociedade, deve ter a responsabilidade de formar professores para as crianças em situação de deficiência. Na mesma década surge em toda a Europa o movimento integrativo. Portugal adere também a este movimento e começa a pensar em programas de reabilitação (L 6/71), na organização da educação especial dentro do Ministério da Educação (DL 44/73; DL 45/73) e na reforma educativa que prevê a integração de crianças designadas “deficientes, inadaptadas e precoces” no ensino básico (L 5/73), mas não surtiram efeitos práticos de grande relevância.

O grande impulso para a integração nas escolas regulares portuguesas e para a verdadeira democratização da educação é dado após o 25 de abril de 1974. A integração nas escolas portuguesas acompanha os documentos internacionais *Public Law*, *Warnock Report* e *Education Act*.

Com a Constituição da República Portuguesa de 1976 são consagrados os princípios e direitos fundamentais da República Portuguesa, ambicionando uma “sociedade livre, justa e solidária” para todos, apresentando os direitos da educação e os direitos dos “cidadãos portadores de deficiência” (L 1/76), daqueles que outrora eram excluídos.

A criação das equipas de educação especial (EEE) em 1975/1976 torna-se a primeira expressão efetiva da integração nas escolas regulares de crianças em situação de deficiência após a Revolução de Abril. A integração foi progressiva: primeiro, as crianças com

deficiências motoras e sensoriais e depois as deficiências mentais. Com a integração das crianças e jovens com NEE nas escolas regulares permitiu-se o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e aprendizagem (Sanches, 2011a). O reconhecimento legal das referidas equipas surge no Despacho conjunto 36/SEAM/SERE/88.

Com Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio, estabelece-se a integração dos alunos com deficiência nas escolas regulares, em classes especiais, é sujeito a alterações no Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de maio, e depois no Decreto-Lei n.º 88/85, de 1 de abril, para que se alargasse a educação especial a todos os alunos do ensino primário ao superior (DL 88/85).

No fim da década de 70, é publicada a Lei n.º 66/79, de 4 de outubro, segundo Lopes (1997), a lei, apesar de estabelecer os princípios e a organização da educação especial, esta não terá acontecido devido às constantes indefinições para a transição de competências e responsabilidades entre os Ministérios dos Assuntos Sociais e o Ministério da Educação.

A partir de 1975 começa a expandir-se por todo o país uma rede de instituições de educação especial a fim de dar respostas educativas atempadas às necessidades de pessoas com problemáticas severas. A existência desta rede de instituições de educação especial foi possível crescer, ao mesmo tempo, que o movimento integrativo das escolas regulares. A inoperância do Estado e a falta de uma clareza na sua atuação fez com que espaços restritivos e segregativos existissem (Lima-Rodrigues, Ferreira, Trindade, Rodrigues, Colôa & Nogueira, 2007).

Tabela 2. Síntese dos normativos legais, relacionados com a educação especial, da década de 80 do século XX

Categorias	Público abrangido	Principais aspetos Medidas implementadas
Normativos Legais		
Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro	- Todos os alunos; - Alunos com necessidades educativas específicas são incluídos	- Estabelece o ensino obrigatório de 9 anos e a obrigatoriedade de frequência até aos 15 anos de idade; - Decreta que todos os alunos frequentem o ensino obrigatório, não sendo possível qualquer dispensa de frequência; - Responsabiliza a tutela para a criação de todos os mecanismos para garantir o acesso, a frequência e sucesso escolar dos alunos; - A educação especial é uma das modalidades especiais de educação escolar; - Os artigos n.ºs 17 e 18 abordam a educação especial, no art. 17.º são definidos os objetivos da educação especial e o art. 18.º a organização da educação especial; - Refere a incumbência do Estado na promoção e apoio da educação especial;

		- Indica que os alunos com necessidades escolares específicas têm “actividades de acompanhamento e complemento pedagógicos, de modo positivamente diferenciado” (art. 25.º da L 46/86).
Despacho conjunto 36/SEAM/SERE/88, de 17 de agosto	- Alunos com necessidades educativas específicas	- Cria as EEE que abrangem todo o sistema de educação e de ensino não superior, as equipas são multidisciplinares; - Apresenta os atributos, as modalidades de atendimento, indicações para a coordenação, para as reuniões e para os horários da EEE.
Lei n.º 9/89, de 2 de maio	- Pessoas com deficiência; - Alunos com necessidades educativas específicas no ensino regular	- Afirma que “compete ao Estado adoptar medidas específicas necessárias para assegurar o acesso da pessoa com deficiência à educação e ao ensino inclusivo, mediante, nomeadamente, a afectação de recursos e instrumentos adequados à aprendizagem e à comunicação” (art. 34.º da L 38/2004).

O cenário educativo começa a mudar significativamente, incorporando as reflexões feitas acerca dos documentos internacionais já referidos, na década de 80 (Tabela 2) com a publicação da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, designada por Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que apresenta o esquema geral do sistema educativo português. A LBSE aborda o direito à educação e vislumbra na educação a possibilidade de desenvolvimento pessoal e, conseqüentemente, da sociedade e da própria democratização da sociedade, capacitando o indivíduo a contribuir ativamente na sociedade. Pretende-se que a educação forneça ao indivíduo formação geral e específica sólida.

Inserido nos objetivos do ensino básico, a primeira menção a crianças com NEE, aqui designadas como necessidades educativas específicas, tem como objetivo “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (alínea j, artigo nº. 7 da L 46/86).

Tabela 3. Síntese dos normativos legais, relacionados com a educação especial, da década de 90 do século XX

Categorias	Público abrangido	Principais aspetos Medidas implementadas
Normativos Legais		
Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro	- Todos os alunos; - Alunos com necessidades educativas específicas	- Decreta o cumprimento da escolaridade obrigatória de nove anos, para todas as crianças; - Impõe aos alunos com necessidades educativas específicas a frequência nos estabelecimentos de ensino regular ou instituições de educação especial, dependendo do tipo e grau de deficiência; - Decreta diversos tipos de ajuda para os alunos com necessidades educativas especiais e para os

		alunos com dificuldades de mobilidade; -Designa, pela primeira vez, alunos com necessidades educativas especiais, tal como surge primeiramente no <i>Warnock Report</i> .
Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de maio	- Alunos com necessidades educativas específicas	- Cria os serviços de psicologia e orientação, face ao delineado nos art.ºs 25.º e 26.º da LBSE.
Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, desde a LBSE.	- Alunos com necessidades educativas especiais	- Promove o direito à educação gratuita, igualitária e de qualidade para os alunos com NEE; - Adota o modelo pedagógico e integra, nas escolas regulares, todos os alunos com necessidades educativas especiais independentemente das suas dificuldades; - Fala, pela primeira vez, nos alunos com NEE que frequentam o ensino básico e secundário; - Apresenta nove medidas da educação especial; - Introduce o plano educativo individual para os casos mais complexos e um programa individual, o regime de transição; - Cria os currículos escolares próprios e currículos alternativos.
Despacho n.º 173/ME/91, de 23 de outubro	- Alunos com NEE	- Regulamenta os procedimentos de identificação, avaliação e planificação da intervenção de alunos com NEE, estabelece os prazos para cada um dos procedimentos; - Indica que as medidas aplicadas são individualizadas.
Despacho Normativo n.º 38/92, de 13 de março	- Alunos surdos	- Regulamenta a criação de um curso técnico de auxiliar administrativo exclusivo para surdos, dado que não eram autorizadas as turmas especiais para surdos a partir do 9.º ano; - Regulamenta uma solução para a obtenção do certificado do 12.º ano de escolaridade.
Portaria n.º 611/93, de 29 de junho	- Crianças com NEE com idade inferior a seis anos	- Regulamenta as normas a aplicar no ensino pré-escolar, nos jardins de infância públicos, concebendo às crianças o acesso e a aplicação das mesmas educativas implementadas aos alunos com NEE do ensino básico e secundário.
Despacho Conjunto n.º 891/99, de 19 de outubro	- Crianças dos 0 aos 3 anos com NEE	- Alarga às crianças dos 0 aos 3 anos de idade a intervenção estatal; - É revogado com a publicação do Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro.
Despacho n.º 22/SEE/96, de 19 de junho	- Alunos com insucesso escolar - Alunos com NEE	- Cria e regulamenta os currículos alternativos no ensino básico que abrange todos os alunos em risco de insucesso e abandono escolar; - Indica a possibilidade dos alunos com NEE poderem integrar turmas de currículos alternativos.
Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho	- Todos os alunos	- Apresenta os princípios orientadores em prol de uma escola democrática e inclusiva; - Cria e regulamenta apoios educativos que contemplam os princípios da LBSE; - Apresenta os pressupostos dos apoios educativos, estabelece as condições de recrutamento, seleção e gestão dos docentes e as funções da equipa de coordenação.

Apesar das medidas implementadas com a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, o sucesso escolar das crianças com NEE é baixo, sendo preocupante as qualificações académicas dos referidos alunos. Os resultados vêm demonstrar que a dispensa de frequência fez com que os alunos com NEE não tivessem as mesmas oportunidades de acesso e sucesso escolar. Espelhando esta preocupação, já na década de 90 (Tabela 3), surge o Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro, que afirma que “às crianças com necessidades educativas específicas, devidas a deficiências físicas e mentais, [...] importa garantir as condições educativas adequadas às suas características e o seu pleno acesso à educação, em todo o período compreendido pela escolaridade obrigatória” (DL 35/90). O Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro, termina com a exclusão dos alunos com NEE do ensino público português. Tal exclusão durou mais de quarenta anos, desde a publicação do Decreto n.º 38969, de 27 de outubro de 1952, que dispensa os “atrasados” da escolaridade obrigatória.

Não obstante os decretos sobre a não dispensa e a criação de serviços de apoio para os alunos com NEE, surge apenas em 1991 um documento que introduz princípios e conceitos inovadores resultantes dos anos de integração nas escolas regulares dos alunos com NEE, o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. O diploma fomenta a educação dos alunos com NEE devendo “proceder-se no meio menos restritivo possível”, adotando as medidas que implementam a integração e não a restrição e exclusão dos alunos com NEE do ensino regular. O decreto apresenta nove medidas da educação especial.

O Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, constituiu um grande avanço legislativo no que diz respeito à integração das crianças e alunos com NEE nas escolas regulares, através da nomenclatura que adota, as medidas e apoios que prevê e pela preocupação em integrar as crianças e alunos com NEE conferindo-lhes, assim, condições para que, tal como as outras crianças e alunos, tenham direito à educação, direito à igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar e direito à participação na comunidade escolar. As medidas propostas e a aplicação das mesmas são alvo de regulamentação no Despacho n.º 173/ME/91, de 23 de outubro.

O Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho, apresenta os conceitos e princípios reformulados com base na Declaração de Salamanca, que adota os princípios orientadores em prol de uma escola democrática e inclusiva. Este despacho torna-se importante à própria organização dos apoios educativos. Aos professores do apoio educativo não compete trabalharem com o aluno em salas de apoio de modo a superar as dificuldades do aluno, mas sim, trabalhar com o grupo-turma, com os professores titulares de turma e com a escola no

Gilda Costa - Um olhar sobre a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino secundário: conceções dos professores.

geral, em projetos educativos que implementem os princípios inclusivos em termos educativos, familiares e sociais. O despacho será alterado e republicado pelo Despacho n.º 10856/2005, de 13 de maio.

Tabela 4. Síntese dos normativos legais, relacionados com a educação especial, da primeira década de 2000.

Categorias	Público abrangido	Principais aspetos
Normativos Legais		Medidas implementadas
Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro	- Todos os alunos; - Alunos com necessidades educativas especiais	- Define NEE com carácter permanente e associa-o a deficiência. - Pela primeira vez surge o conceito de necessidades educativas especiais de carácter permanente, que irá ser retomado no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.
Despacho n.º 10856/2005, de 13 de maio	- Todos os alunos; - Alunos com necessidades educativas específicas	- Apresenta alterações e reformulações aos apoios educativos que devem ter em atenção a organização e os projetos educativos dos agrupamentos ou das escolas para que em articulação com todos os órgãos de gestão possam fomentar o desenvolvimento de práticas educativas ajustadas à comunidade escolar; - Apresenta os objetivos, os procedimentos e competências em relação à equipa de coordenação e a seleção e recrutamento dos docentes integrantes da equipa.
Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006, de 21 de setembro de maio	- Alunos com necessidades educativas específicas	- Pretende que sejam garantidos os direitos e melhorar as condições de vida em sociedade das pessoas em situação de deficiência, através da congregação de esforços políticos e sociais, apresentando um plano de ação; - É implementada a Classificação Internacional da Funcionalidade e Incapacidade (CIF), da Organização Mundial de Saúde (OMS).
Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro	- Alunos com necessidades educativas especiais	- Refere os objetivos da educação especial; - Indica os direitos dos alunos com NEE; - Apresenta os direitos e deveres dos pais e encarregados de educação; - Salienta a participação no grupo-turma e na comunidade educativa; - Refere que, os projetos educativos devem conter todas as adequações necessárias de modo a darem respostas às necessidades dos alunos com NEE; - Regulamenta os procedimentos de referenciação e avaliação; - Decreta a utilização da CIF-CJ para a avaliação dos alunos referenciados; - Define, delimita e apresenta os responsáveis da elaboração, coordenação e aplicabilidade do programa educativo individual; - Decreta o plano individual de transição (PIT); - Define e clarifica as seis medidas educativas previstas; - Decreta a criação de uma rede de escolas de

referência para a educação bilingue dos alunos surdos, de alunos cegos e com baixa visão, unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

O movimento inclusivo em Portugal começa a ganhar notoriedade na primeira década do século XXI (Tabela 4). São defendidas as mudanças ao nível das mentalidades e das práticas educativas, pois pretende-se salas inclusivas onde os alunos com e sem NEE colaborem entre si e aprendam juntos, com estratégias adequadas e adaptadas às necessidades de todos os alunos.

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, é o grande marco na educação especial no que diz respeito às preocupações políticas de enquadramento com a Declaração de Salamanca. A publicação deste diploma apresenta uma nova perspetiva em relação à educação, à educação especial e à inclusão dos alunos com NEE nas escolas regulares do nosso país, pressupondo apoios, medidas e estruturas, de modo a incluir todos os alunos na escola que pretende o sucesso de todos, apresentando preocupações e opções educativas adequadas a cada um dos alunos. A escola espelha diversidade e os alunos com NEE representam a necessidade de diferentes respostas a serem dadas e representam diversidade de potencialidades e capacidades, demonstrando que as medidas de mudança devem estar na escola e na comunidade educativa e não só no aluno com NEE.

Com a organização prevista das escolas, este diploma legal possibilita ao aluno com necessidades educativas especiais de carácter permanente (NEECP) que esteja efetivamente incluído na sua escola, pois além da inclusão presencial o aluno terá as estruturas necessárias para possibilitar a participação, a intervenção e a obtenção de sucesso no seu percurso escolar. É um ponto fulcral no diploma, pois responsabiliza as escolas no acesso, participação e sucesso escolar de todos os seus alunos. A escola inclusiva terá de reunir esforços para que seja possível uma verdadeira inclusão, com refere Ainscow (2009).

Todo o decreto sugere uma reformulação das práticas educativas de modo a concretizar-se a igualdade de oportunidade e de sucesso educativo, cabendo assim a todos os intervenientes responsáveis a tomada de medidas. São de realçar alguns pontos que suscitam dúvidas e perigos para a inclusão educativa dos alunos com NEE. Esses pontos são, em nosso entender, a implementação da CIF como instrumento de avaliação dos alunos referenciados. Este instrumento da saúde faz a apresentação de uma Checklist de deficiências e dificuldades

em vários domínios, definindo, assim, o perfil de funcionalidade do aluno, o que na nossa ótica pode ser desajustado, visto que foca a avaliação nos *deficit* e nas dificuldades dos alunos, em vez de focar nas potencialidades dos alunos nas aprendizagens e no acompanhamento do currículo. Consequentemente, uma má interpretação do instrumento poderá levar a que alunos possam não ter as medidas mais ajustadas e que sejam comprometidos os seus futuros.

Outro aspeto a repensar, na nossa perspetiva, é a limitação das medidas aos alunos com NEECP, fazendo assim uma distinção com os restantes alunos com NEE, os alunos com NEE de carácter temporário. A não elegibilidade dos alunos com NEE de carácter temporário poderá levar a uma insuficiente resposta para as suas necessidades o que acarretará episódios de fraco aproveitamento e insucesso escolar.

A Recomendação n.º 1/2014, de 23 de junho, apresenta os problemas em relação ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, e inculcando a possibilidade de alterações no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. As alterações aconselhadas prendem-se às dificuldades que o próprio conceito de NEE levanta, pois são apontadas dificuldades na elegibilidade de alunos com dificuldades neste dispositivo legal, dado que o conceito abrange apenas os alunos com NEECP. Desta forma, restringe os apoios e não engloba todos os alunos que têm dificuldades que não são permanentes, mas se não existir qualquer tipo de intervenção poderão levar a dificuldades persistentes ao longo de todo o trajeto escolar.

Tabela 5. Síntese dos normativos legais, relacionados com a educação especial, da segunda década de 2000.

Categorias	Público abrangido	Principais aspetos Medidas implementadas
Normativos Legais		
Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto	- Todos os alunos; - Alunos com necessidades educativas específicas	- Contempla o alargamento do ensino obrigatório dos 6 aos 18 anos de idade (o cumprimento de 12 anos) e a educação pré-escolar a partir dos 5 anos; - Firma o caráter essencial de todos os intervenientes colaborarem entre si para prevenir situações de abandono e insucesso escolar; - Delibera, para os alunos com NEE e com CEI que devem frequentar o ensino secundário nos termos do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.
Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro		- Regula o ensino de alunos com currículo específico individual (CEI) em processo de transição para a vida pós-escolar; - Refere que as escolas secundárias ou agrupamentos de escolas com ensino secundário passam a ser responsáveis pelas ofertas educativas dos alunos com NEE e com CEI.

-
- Indica que as respostas devem ser dadas de acordo com as especificidades do aluno;
 - Atribui e define as categorias e competências de formadores e seus respetivos conteúdos funcionais: o monitor, o técnico, o mediador e o professor de educação especial.
-

Após a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, e Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, foi alargada a escolaridade obrigatória através da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, e do Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, já na segunda década de 2000 (Tabela 5). O alargamento da escolaridade obrigatória contempla agora a educação pré-escolar a partir dos 5 anos e a educação escolar dos 6 aos 18 anos de idade, ou seja, o cumprimento da escolaridade é agora de 12 anos, alterando os diplomas anteriores que decretavam 9 anos. O Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, fundamenta a decisão com a necessidade de construção de uma sociedade mais qualificada e desenvolvida, procurando dar as ofertas educativas mais ajustadas e adaptadas aos alunos.

O número de crianças e jovens com NEE em escolas especiais, as Cooperativas de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados (CERCI) e as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), têm vindo progressivamente a diminuir, principalmente desde a Declaração de Salamanca (Ministério da Educação, 2006). As escolas especiais têm dado lugar a centros de recursos, desde o programa de reorientação das escolas especiais que se iniciou em 2006 e após a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, têm trabalhado em parceria com as escolas regulares. Progressivamente, tornaram-se Centros de recursos para a inclusão (CRI). Esta tendência seguida por Portugal tem sido promovida em vários países da UE (AEDEE, 2003b).

As linhas de atuação dos CRI servem com meios e técnicos suplementares e de retaguarda das escolas regulares, nomeadamente para os casos mais complexos em termos de respostas no âmbito de técnicos, materiais e tecnologias de apoio, deslocações e terapias (AEDEE, 2003b).

Como suplemento do Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, e na sequência da reorganização das escolas especiais, surge a Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro, que regula o ensino de alunos com currículo específico individual (CEI) em processo de transição para a vida pós-escolar, de modo a desenvolverem o seu plano individual de transição (PIT). Face à obrigatoriedade de matrícula e de frequência de todos os alunos durante 12 anos de escolaridade, os alunos com NEE e com CEI são, tal como todos os restantes alunos, sujeitos ao cumprimento deste normativo, por isso, após a conclusão do 3.º ciclo, transitam para o

ensino secundário. As escolas secundárias ou agrupamentos de escolas com ensino secundário passam a ser responsáveis pelas ofertas educativas dos alunos com NEE e com CEI. Sendo, consequentemente, necessário delinear o plano de transição para a vida ativa no início dos três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória. A portaria indica que as respostas devem ser dadas de acordo com as especificidades do aluno, tentando que essas respostas sejam o mais funcionais possível, de modo a que o aluno tenha a possibilidade de consolidar “as competências pessoais, sociais e laborais na perspetiva de uma vida adulta autónoma e com qualidade” (P 275-A/2012). Todavia, o que é firmado na introdução está longe de ser regulamentado por esta portaria, pois os artigos não demonstram nem que a escola é responsável por traçar o plano de transição para a vida ativa, nem que a escola é responsável por traçar as melhores respostas para os alunos de modo a criar condições, apoios e estruturas para que no final do ciclo esteja mais autónomo, mais participativo na sua escola, no seio da sua família, no seio da sua comunidade, como é pressuposto nos princípios da inclusão.

Em primeiro lugar, a Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro, apresenta uma matriz curricular de 25 horas letivas para os alunos com NEE e com CEI. A matriz curricular e as áreas da responsabilidade da escola ou agrupamento de escolas tem uma carga horária total semanal de 5 horas e os componentes da tutela do CRI com uma carga horária total semanal de 20 horas. Em termos percentuais, a escola assegura apenas 20% da carga horária e o CRI, 80% da carga horária semanal. E atribui as funções de formador, técnico e mediador às áreas da responsabilidade do CRI, sendo que o mediador tem o preponderante papel de articular todo o plano entre o CRI, a escola e a comunidade.

Segundo a nossa análise deste diploma, os princípios da educação inclusiva estão comprometidos, na medida em que é traçada uma resposta insuficiente que exclui os alunos do seu grupo-turma, da escola, da comunidade escolar em geral. Os alunos com NEE e com CEI são encaminhados para os CRI e outras instituições com as mesmas características, para desenvolver a maioria das atividades do seu CEI e PIT. Instituições que, segundo o próprio Ministério da Educação (2006), ainda estão em processo de reorientação nas antigas escolas especiais (2007-2013). Retornamos às escolas especiais e à fase de exclusão educativa e social dos alunos com NEE, pois devido à carga horária, os alunos com NEE e com CEI ficarão afastados dos seus pares que os acompanharam durante nove anos com ganhos pessoais, sociais e educativos de todos os elementos das escolas que incluíram alunos com NEE e com CEI. A carga horária para as escolas diminui o tempo de contacto social, de participação educativa destes alunos, desencadeará o distanciamento e progressivo

afastamento do ambiente social da escola, aspeto de grande relevância para todos os alunos (AEDEE, 2007). As parcerias com os CRI e outras instituições de natureza semelhante são benéficas para desenvolver atividades específicas, pois estas entidades possuem um grande conhecimento, materiais, estruturas e meios técnicos que podem auxiliar as escolas a servir da melhor forma os alunos com NEE e com CEI. Nesta medida, estamos perante apoios de uma estrutura que pode cooperar com as escolas para desenvolver um trabalho de inclusão dos alunos com NEE, todavia tal apoio não deve fazer com que os alunos estejam segregados e fiquem privados da convivência com os seus pares, como também previne a AEDEE (2009), pois o apoio deve ser concertado com os professores e toda a equipa promotora da inclusão dos alunos com NEE na escola.

Todas estas ações que podem ser desenvolvidas por estas instituições não indicam a responsabilidade de assegurar o CEI e o PIT, nem de garantir a consolidação de competências pessoais, sociais e laborais que na nossa ótica devem ser acautelados pela escola.

Não querendo arriscar na justificativa economicista, parece-nos que o diploma é composto de medidas que não se coadunam com os princípios da educação inclusiva, deixando cair por terra os esforços de se aplicar práticas educativas que fomentem a presença, a participação e a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos em contexto escolar.

No que compete à distribuição das componentes do currículo, causa-nos alguma perplexidade verificar que atividades de “Desenvolvimento pessoal, social e laboral”, “Desporto e saúde” e “Cidadania” não sejam da responsabilidade de professores do ensino secundário e que não sejam atividades em que os restantes alunos não pudessem colaborar, tornando as mesmas atividades desenvolvidas num contexto social que incentiva à participação, colaboração e tomada de iniciativa fundamentais para a formação dos jovens cidadãos, em vez de serem desenvolvidas em espaços restritos focados em fins terapêuticos.

O mesmo diploma é omissivo: na forma como a componente do currículo de Comunicação e de Matemática é lecionada; nas alternativas à matriz única, matriz que, em nosso entender, deveria ser flexível às diferentes problemáticas e dificuldades dos alunos com NEE; nas alternativas ao percurso, caso os pais não concordem com a proposta apresentada.

Outro aspeto de grande importância é a idade do aluno com NEE com CEI: o normativo supramencionado indica que a permanência é até aos 18 anos de idade, fica por esclarecer se os alunos com NEE e com CEI podem continuar o seu percurso escolar até terminar o ensino secundário. Direito que os alunos sem NEE auferem, pois podem estar

matriculados até aos 20 anos de idade, nos Cursos Profissionais, com o intuito de terminarem o ensino obrigatório.

Na Recomendação n.º 1/2014, de 5 de junho, são apresentados problemas em relação à Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro. São indicadas as dificuldades sentidas pelas escolas e CRI na implementação da matriz, visto que, devido à sua escassa flexibilidade e adaptabilidade, dificulta a execução das atividades nas áreas disciplinares, das cargas horárias e da responsabilização das entidades formadoras, que têm levado ao não cumprimento do referido normativo (R 1/2014), a referida recomendação aconselha mesmo a revisão da Portaria.

Percorridos mais de oitenta anos de produção legislativa na área da educação especial, foi possível verificar que passámos de estruturas de carácter meramente assistencialista para a inclusão dos alunos nas escolas regulares, espelhando um grande esforço das entidades políticas e dos agentes educativos em respeitar os direitos de todos e de prevenir a exclusão escolar dos alunos com NEE. A história espelha um percurso de integração e de inclusão com alguns pontos de inovação e aspetos menos positivos, indica que alguns documentos legais foram contemporâneos aos implementados noutros países, nomeadamente a CRP e as suas indicações para a educação especial e as EEE, todavia os Decretos-Lei n.º. 319/91, de 23 de agosto, e o n.º 3/2008, de 7 de janeiro, chegam após muitos anos de indefinição e ambiguidades nas medidas a ser postas no terreno, demonstrando que a legislação deve ser alvo de constantes melhoramentos. Segundo Meijer (2009), deve existir da parte das entidades políticas, responsáveis pela saúde e pela educação, o compromisso de articularem a sua atuação para que as respostas sejam delineadas por todos, respondendo às necessidades efetivas de cada um, promovendo assim, respostas flexíveis, diversificadas e equitativas para que cada um e para que todos tenham lugar na escola inclusiva. Portanto, todos os intervenientes devem tornar as escolas mais inclusivas e, consequentemente, a nossa sociedade mais democrática e geradora de oportunidades para todos os seus cidadãos, independentemente das suas características diferenciadoras. Como também já tinha sido referido pela AEDEE (2003; 2009), a inclusão deve ter como suporte uma política clara nesta área, que ofereça aos agentes educativos no terreno um suporte legislativo, logístico e financeiro para que a educação inclusiva seja possível, caso contrário não será possível os agentes educativos sentirem-se propensos para a implementação nas salas de aula de práticas educativas inclusivas.

Autonomamente à legislação produzida pelo estado português ou por qualquer entidade europeia ou internacional, o cumprimento destes princípios acordados na Declaração de Salamanca terá que passar pelos atores da comunidade escolar de modo a que se envolvam, participem e tenham vontade de contribuir para a educação de todos. Além do regulamentado, é necessário partirem das salas de aulas e das escolas as medidas inclusivas para se criarem condições para a existência de documentos legais adequados. Assim, para um efetivo envolvimento da comunidade escolar, será necessário um conhecimento mais ajustado dos alunos com NEE para as naturais medidas e respostas.

1.4. Os alunos com necessidades educativas especiais: o conceito e os desafios face à obrigatoriedade de frequência no ensino secundário

O conceito necessidades educativas especiais, definido no *Warnock Report* (1978), aplica-se a crianças e jovens com problemas físicos, intelectuais, sensoriais, distúrbios emocionais e de comportamento, e dificuldades de aprendizagem. Este conceito não pretende categorizar as deficiências das crianças e jovens, mas sim indicar o tipo e o grau de problemas de aprendizagem apresentados pela criança que impedem um desempenho escolar semelhante a todas as crianças da sua idade. As dificuldades de aprendizagem evidenciadas pela criança podem ser ligeiras, moderadas e severas, de carácter esporádico ou permanente. Independentemente do grau e da tipologia, é necessário uma intervenção adequada e atempada para melhor responder às necessidades da criança. Neste sentido, o *Warnock Report* propôs, em substituição da avaliação médica, a criação de uma equipa multidisciplinar que descreva detalhadamente o perfil da criança. Tal equipa terá que descrever tudo em relação à criança, as suas habilidades, o seu progresso na escola, ser sensível ao meio envolvente da criança, visto que os problemas de aprendizagem também podem ter origem em fatores ambientais. Toda a avaliação deve ser uma abordagem positiva e ampla da criança, indicando claramente os aspetos necessários a implementar para que a criança ultrapasse as dificuldades de aprendizagem. O mesmo documento alerta que a necessidade de se ter classificado o tipo e grau de dificuldades dos alunos não tem como objetivo a categorização, mas compreender quais os apoios, meios e serviços que devem ser desenvolvidos. O meio a ser implementado

deve ser o menos restritivo possível, ou seja, a criança deve estar integrada numa sala e escola regular e todos os serviços de apoio serem aí prestados.

A introdução do conceito *necessidades educativas especiais* tornou possível a integração dos alunos com diferentes problemáticas e dificuldades de aprendizagem nas escolas regulares. Assim, tornou possível uma mudança na maneira de se pensar a educação de todas as pessoas num espaço de convivência mútuo.

Na Declaração de Salamanca, os alunos com NEE são “todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares” (UNESCO, 1994, p. 6). Devem ser respeitados os direitos de todos os discentes: o direito à educação, à equidade de oportunidades de aprendizagem, o direito à singularidade, o direito a medidas e programas educativos adequados e o direito ao acesso às escolas regulares. Estes direitos proclamados terão de fazer parte dos desafios que todos os dias as escolas inclusivas terão de enfrentar e ultrapassar, para que a qualidade do ensino de todos não seja comprometida e para que todos tenham a possibilidade de, após a escola, contribuir ativamente na construção de sociedades cada vez mais democráticas e respeitadoras dos direitos de todos, independentemente das diferenças. Para tal,

as escolas [...] devem ajustar[-se] 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 linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (UNESCO, 1994, p. 6).

Com a Declaração de Salamanca, o conceito de NEE é alargado a todos os alunos que, de alguma maneira, possam estar em risco de insucesso e dificuldades de aprendizagem.

Cabe a cada escola de cada país dar respostas a todas as crianças, em especial aos que requerem condições especiais para atender às suas características e necessidades. As escolas tornar-se-ão cada vez mais inclusivas, ao dinamizar práticas educativas e pedagógicas, para que todos possam obter aproveitamento escolar e se criem ambientes cada vez mais tolerantes e acolhedores às diferenças e diversidades na comunidade escolar.

Sujeito a várias interpretações, o conceito evoluiu e, nos nossos dias, começam a existir propostas para um novo conceito com o intento de não rotular as crianças que são abrangidas pelos apoios da educação especial, visto que não são as crianças que devem ser postas em causa na implementação de medidas, mas sim, as escolas é que devem apresentar todos os recursos com a finalidade de educarem todos os seus alunos (Booth & Ainscow, 2002). Todavia, as definições e classificações em categorias das NEE variam de país para

país. Na UE existem países que identificam 10 tipos de necessidades educativas, já o caso do Liechtenstein não identifica nenhum tipo de necessidade educativa, mas sim o apoio a ser implementado (AEDEE, 2003b).

O conceito de NEE, em Portugal, surge com o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, que apresenta os objetivos de atuação da educação especial, aquando da revogação do decreto mencionado; o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, apresenta o conceito necessidades educativas especiais de carácter permanente (NEECP) que delimita a ação da educação especial apenas para determinadas problemáticas.

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, tem como princípio orientador a “promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens” (DL 3/2008), para dar resposta aos alunos com NEE. O mesmo diploma legal indica que

a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos (DL 3/2008).

Assim, os contextos educativos das crianças e jovens devem proporcionar a presença, a participação e a realização de aprendizagens de acordo com as características de cada um e, consequentemente, responder a todos (AEDEE, 2009).

Em Portugal, o número de alunos com NEECP a frequentar o ensino regular tem vindo a aumentar e prevê-se que nos próximos anos o número aumente, principalmente no ensino secundário (Conselho Nacional de Educação, 2011) .

O ensino secundário sempre foi concebido como preparação para o ensino superior. Desta forma, o nível de exigência era manifestamente superior ao ensino básico e exigia dos alunos uma grande adaptação a este nível de ensino para que o aproveitamento fosse conseguido. Ao matricular-se neste nível de ensino, o aluno deveria optar pelo percurso curricular que lhe permitisse conhecimentos mais específicos sobre uma determinada área, dando oportunidade de escolher dentro dessa mesma área um curso superior adequado aos conhecimentos adquiridos. Caso os alunos não desejassem prosseguir estudos, enveredavam por cursos profissionalizantes onde adquiriam competências específicas e técnicas de uma determinada profissão. Dadas as exigências e as ofertas formativas desadequadas aos alunos, o ensino secundário é caracterizado como tendo a taxa de abandono e insucesso escolar mais elevada de todo o ensino não superior (DGEEC, 2014).

Os tempos foram alterando as ofertas educativas no ensino secundário e, progressivamente, vão sendo criadas ofertas formativas para as várias escolhas dos alunos, pois a preocupação crescente dos últimos governos portugueses é qualificar a população, tornando-a mais competente e competitiva. Tais medidas governamentais têm contribuído para diminuir as taxas de insucesso e de abandono escolar neste nível de ensino (DL 139/2012). A questão que colocamos é: será que as mesmas ofertas permitirão o sucesso dos alunos com NEE? Ainda não é possível responder com dados estatísticos, pois a regulamentação de frequência na escolaridade obrigatória para todos os alunos só começou a ser aplicada no ano letivo de 2012/2013, todavia é possível especular que a frequência no âmbito da escolaridade obrigatória dos alunos com NEE no ensino secundário revelar-se-á um enorme desafio para todos os intervenientes e contribuirá definitivamente para a existência de escolas mais inclusivas em todo o país.

Neste ano letivo, 2014/2015, surgiram as modalidades “Cursos com planos próprios” e “Cursos de ensino vocacional”, substituindo as opções Cursos Tecnológicos e Cursos de Educação e Formação. Os cursos da atual oferta formativa espelham a preocupação de criar condições para que as escolas sejam mais autónomas nas ofertas formativas que disponibilizam aos seus alunos e forneçam aos próprios alunos a possibilidade de escolherem um percurso adequado às suas ambições, potencialidades e capacidades (DL 139/2012).

Tabela 6. Oferta educativa no ensino secundário.

Modalidades	Idades	Designação
Prosseguimento de estudos	Dos 15 aos 18 anos	Cursos Científico-Humanístico Cursos Artísticos especializados (Música)
Dupla certificação	Dos 15 aos 18 anos	Cursos de ensino vocacional Cursos Artísticos especializados (Artes Visuais, Audiovisuais e Dança) Cursos com planos próprios Cursos Profissionais Ensino secundário na modalidade de ensino recorrente
	a partir dos 18 anos	Ensino secundário na modalidade de ensino recorrente Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) – 23 anos Formações Modulares Vias de Conclusão do Ensino Secundário

Fonte: Direção-geral de educação (DGE)

Como ilustra a tabela 6, a oferta educativa de nível secundário está agrupada em dois grupos, o primeiro orientado para o prosseguimento de estudos e o segundo grupo para a obtenção de dupla certificação. Este segundo grupo abrange jovens e adultos. O primeiro grupo está direcionado para o acesso ao ensino superior, enquanto o segundo grupo está direcionado para o ingresso no mercado de trabalho.

No ano 2013, o ensino secundário registava um total de 398 447 jovens inscritos nas diferentes modalidades (PORDATA, 2014). O número de jovens inscritos incide mais nos cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais, no entanto o número de alunos nas restantes modalidades tem aumentado e é previsível que, à medida que as novas modalidades comecem a ser mais difundidas, o número de alunos a frequentar estes cursos aumente.

Os alunos com NEE têm vindo a aumentar no ensino secundário, como indicam os dados dos anos letivos 2009/2010 e 2013/2014. No ano letivo de 2009/2010, estavam inscritos no ensino secundário, no continente, 1314 alunos e no ano letivo 2013/2014, estavam inscritos, 6711 alunos (Conselho Nacional de Educação, 2014). Dos 6711 alunos com NEE no ensino secundário, 408 encontram-se em estabelecimentos ou instituições de ensino privado (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2014).

Segundo dados estatísticos do ano letivo 2013/2014 da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2014), o número inscrito de alunos no ensino secundário corresponde a 10% dos alunos com NEE inscritos em escolas regulares desde a educação pré-escolar ao ensino secundário. Em termos de anos de escolaridade, no ano letivo 2013/2014, o 10.º ano apresenta o maior número de alunos com NEE a frequentar e o 12.º ano o número mais baixo de inscritos, no entanto não é possível discriminar as modalidades frequentadas pelos alunos com NEE, devido à inexistência de dados estatísticos oficiais.

No que diz respeito às regiões com maior número de alunos com NEE são o Centro, o Norte e Lisboa (NUTS II), enquanto a região com menor número de alunos com NEE é o Algarve, no ano letivo 2013/2014.

Ruivo (1999, p. 38) afirma:

a maior parte dos alunos com que os professores se confrontam e que apresentam problemas estão muito próximos daqueles outros a que chamamos “alunos normais”. Trata-se de um mesmo grupo diferindo apenas no *timing* do aparecimento da dificuldade escolar e no grau de estruturação dessa mesma dificuldade.

Os dados referentes ao ano letivo de 2013/2014 vêm corroborar esta afirmação: indicam que a maioria dos alunos com NEE inscritos no ensino secundário não apresentam medidas educativas muito restritivas como o CEI ou necessitam das unidades de apoio especializado, para a educação de alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita, ou unidades de ensino estruturado, para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo. Refere-se, maioritariamente, a alunos com dificuldades nas aprendizagens que requerem apenas reajustes ao nível da avaliação e de apoio por parte dos docentes de educação especial para conseguirem obter aproveitamento escolar.

No ano letivo 2013/2014, todos os alunos com NEE do ensino secundário beneficiaram da medida educativa adequações no processo de avaliação (alínea *d*, do art. 16.º, do DL 3/2008) e a maioria dos alunos contempla no seu PEI a medida educativa apoio pedagógico personalizado (alínea *a*, do art. 16.º, do DL 3/2008). Dos alunos com NEE, 1564 requerem a medida educativa Currículo Específico Individual (alínea *e*, do art. 16.º, do DL 3/2008). Os dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2014) indicam que a grande maioria dos alunos que frequentam instituições e estabelecimentos de ensino privado beneficiam da medida educativa currículo específico individual, todavia não foi possível encontrar dados que permitam conhecer o número de alunos com NEE e com CEI no ensino secundário e quais os apoios especializados dos CRI que os mesmos alunos recebem, pois os dados indicam o total de alunos e não discriminam em relação ao nível de ensino.

Relativamente à medida educativa adequações no processo de avaliação, a totalidade de alunos com NEE incluídos nesta medida educativa indica, provavelmente, a preocupação dos responsáveis pelo PEI, para os alunos com NEE beneficiarem de tipos de prova ou instrumentos de avaliação, formas ou meios de expressão, periodicidade, duração, local de execução diferentes de modo a facultar ao aluno com NEE as mesmas oportunidades de aproveitamento e sucesso escolar que os restantes alunos, na avaliação interna. No caso da avaliação externa, todos os alunos abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, e, outros casos devidamente fundamentados, podem beneficiar de condições especiais para a realização de exames no ensino secundário desde que apresentem o pedido de requerimento e consequente autorização por parte do Júri Nacional de Exames (JNE).

O JNE regulamenta as condições especiais para a realização dos exames nacionais para os alunos com NEE e outros casos especiais adicionais. As condições correspondem a vários aspetos: duração, pode ser alargado o tempo da prova com 30 minutos ou mais de tolerância adicional, consoante as limitações na expressão escrita e na leitura do aluno;

especificidades dos alunos, alunos surdos severos e profundos, alunos cegos, com baixa visão e com limitação motora severa, alunos com dislexia; materiais a utilizar, prova de Português é elaborada de acordo com a “Adaptação do Programa de Português para alunos com deficiência auditiva de grau severo ou profundo”, os exames nacionais em versão braille e em formato digital sem figuras ou imagens, sala à parte, utilização de computador; recursos humanos possíveis, intérprete de Língua Gestual Portuguesa, prova reescrita ou prova ditada para um professor, docente com formação especializada em educação especial no domínio da visão; sala à parte; fichas A e B para o apoio à classificação das provas de exame e levantamento das dificuldades específicas do aluno com dislexia severa e exames a nível de escola (2014).

O JNE apresenta as orientações relativas aos exames nacionais, no entanto nas restantes modalidades do ensino secundário não existem orientações para os alunos com NEE, o que nos permite deduzir que as adequações são pensadas conforme os alunos vão surgindo e respondendo a cada caso em particular.

Podemos concluir que a definição de NEE foi importante na definição e orientação de medidas e apoios educativos para os alunos que têm dificuldades de aprendizagem, afastando de vez das catalogações médicas que excluíram os alunos em situação de deficiência das escolas regulares. Com o movimento inclusivo e a Declaração de Salamanca, o conceito alarga-se a todos os alunos que necessitam de apoios para que o seu percurso escolar seja de sucesso. Em Portugal, o conceito de NEE difunde-se no contexto educativo com o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, e com o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, proporcionando aos alunos com dificuldades de aprendizagem apoios, meios e medidas educativas promotoras para uma maior participação e sucesso educativo. Os últimos anos revelam que o número de alunos com NEE tem vindo a aumentar, prevendo-se que aumente no ensino secundário cada vez mais. Os desafios que agora se colocam dizem respeito aos agentes educativos, se os professores terão capacidades de melhorar e modificar as suas práticas educativas em função de um número cada vez mais significativo de alunos com NEE nos diferentes níveis de ensino. Como verificámos até agora, existe legislação que sustenta as mudanças para contextos educativos inclusivos, cabe conhecer os professores para verificar as suas perspetivas sobre a educação inclusiva.

1.5. O papel do professor: a importância do agente educativo na implementação dos princípios da educação inclusiva

A escola tem sido sujeita a inúmeras mudanças desde a criação das primeiras escolas. Já não se trata de escolas para as elites da sociedade, já não é uma instituição de instrução e controlo da classe operária. A escola é, hoje em dia, a escola de todos. O espaço onde todas as crianças, jovens e adultos convivem e aprendem, independentemente das suas origens e proveniências. As mudanças a que foi submetida a escola, fazem dela um local de grande importância para a sociedade, pois todos os membros passam obrigatoriamente vários anos pela escola. Aquando da criação das primeiras escolas, naturalmente eliminava-se todos aqueles que estavam fora do normal, do usual. Hoje, ninguém é afastado da escola e, este aspeto marca a nova realidade escolar, pois os apelidados maus alunos, difíceis, desinteressados, indisciplinados permanecem na escola mais tempo. A escola tem agora de criar mecanismos para que enquanto a frequentarem, todos os alunos obtenham aproveitamento escolar e preparação para a vida pós-escolar (César, 2003).

Como consequência, o papel e o estatuto social do professor sofreram algumas mudanças. O professor, reconhecido, outrora, por ser o detentor do poder e do saber na escola e na sociedade, era descrito como um profissional autónomo nas suas práticas e decisões (Roldão, 1998) tem agora de se confrontar com uma população estudantil que abrange todos os alunos, sem seleções e sem eliminações. Os grandes responsáveis por estas mudanças, no modo de ver o ensino e a educação, são as Declaração de Jomtien e Declaração de Salamanca. Esta última não esquece o papel do professor nas mudanças que acalenta: aborda-se a necessidade do corpo docente estar devidamente preparado para acompanhar os princípios da inclusão e de os implementarem nas suas práticas educativas diárias; afirma-se a necessidade de formação inicial e contínua dos docentes e das parcerias com universidades e instituições; realça-se a necessidade de se munirem as escolas e o corpo docente com recursos que permitam adaptar as suas práticas às necessidades e capacidades de cada aluno. O professor é apresentado como a peça-chave para a mudança de atitude face à inclusão de alunos com NEE nas salas de aulas. Da sua postura, mentalidade, empenho e vontade dependem diretamente os alunos com NEE nas escolas no que concerne à sua inclusão.

A dificuldade de mudança e de quebra com o passado prende-se diretamente com o facto de o professor e a escola em si não estarem habituados a terem de dar resposta a todos os alunos, pois nunca foram ensinados e acautelados para tal. Segundo Zeichner (1993) que comenta o panorama norte-americano, fala de professores, maioritariamente do género feminino, caucasiano e monolíngue. Reportando ao universo português de professores, estamos perante um universo maioritariamente do género feminino, caucasiano, nacionalidade e de origem portuguesa, associada a uma tradição judaico-cristã. Este universo descrito encontra-se um pouco desfasado da realidade da sociedade portuguesa atual, cada vez mais cosmopolita e intercultural. A formação de professores está ainda muito incrementada para alunos homogéneos que vão dar aulas a alunos próximos do ideário destes futuros professores. Os grupos de sucesso nas escolas são aqueles que futuramente se tornam os professores, os grupos minoritários são tendencialmente os que menos sucesso obtêm e que abandonam precocemente a escola (Zeichner, 1993).

Outro aspeto ligado às resistências e dificuldades de mudança diz respeito ao modo como o próprio professor atua e compreende o seu estatuto, atualmente não possui o conhecimento total dos conteúdos lecionados e o seu trabalho já não pode ser individual e autónomo dos restantes pares. A educação inclusiva implica que o professor se avalie e seja avaliado, trabalhe em equipa e, principalmente, coopere com vários parceiros para o sucesso de todos os seus alunos, independentemente das suas capacidades e habilidades (Ainscow, 1995). Assim, o novo paradigma a nível da educação pressupõe a existência de reuniões multidisciplinares que permitam transmitir informações, traçar objetivos e competências entre os vários intervenientes e responsáveis educativos dos alunos (Nielsen, 1999). Todos estes indicadores devem ser apropriados, quer por professores do ensino regular, quer por professores de educação especial, devendo trabalhar e colaborar em equipas pluridisciplinares capazes de diagnosticar, planificar e intervir de modo concertado e eficaz. A qualidade do processo de ensino acarreta a necessidade de um trabalho concertado e cooperativo para que se possam analisar as necessidades, planificar e avaliar conjuntamente as necessidades de cada escola e constituir um verdadeiro projeto educativo de escola (Vieira, 1999), onde todos são cooperantes e conscientes do papel que desempenham. A escola e o professor terão agora que compreender que a educação deve ser uma educação para todos, pois todos têm direito a ela (Roldão, 1998), passa agora por criar respostas ao nível da formação.

A formação de professores, independentemente de ser inicial ou contínua, deve ir ao encontro das necessidades dos próprios professores, responder às suas inquietações e

resistências para que efetivamente as suas práticas mudem e se implemente nas salas de aulas uma educação inclusiva (Silva, M. O., 2010b). Por ser uma das tarefas mais desafiantes para o professor conseguir ensinar alunos com NEE, é preciso investimento de professores e de outros técnicos. Daí que seja fundamental a formação para um desenvolvimento profissional constante e atualizado. As escolas superiores e universidades devem estabelecer como prioritário nos seus cursos, unidades curriculares sobre inclusão, dificuldades de aprendizagem e diferentes estratégias nas formações iniciais, especializadas e contínuas (Correia, Cabral & Martins, 1997), porque, tal como afirma Hegarty (2001), “muitos professores em exercício não possuem as competências ou as atitudes que são requeridas numa perspetiva de educação inclusiva e, por isso, a formação contínua revela-se de fundamental importância” (p. 89).

De acordo com os estudos apresentados por Avramidis e Norwich (2002), os professores que foram formados para a inclusão apresentam atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com NEE e se sentiam capacitados para lecionarem alunos com NEE nas suas turmas (AEDEE, 2009). Será necessário ao professor *olhar o diferente* como parte integrante da sua sociedade e da sua realidade, não se reportando ao passado das suas vivências, pois elas, como foi anteriormente dito, são escassas em experiências com a diversidade (Zeichner, 1993). Olhar o diferente fará com que o professor acolha melhor os alunos com NEE das suas turmas e que os restantes alunos adotem a mesma postura tornando a inclusão mais fácil e propícia a aprendizagens significativas por parte de todos (Nielsen, 1999). Mais visível nas salas de aula, mas essenciais em todo o espaço educativo, adotar uma postura positiva e tolerante para com o diferente, visto que promoverá o sucesso e o aproveitamento escolar de todos em harmonia com os princípios da educação inclusiva, apesar da sua plena concretização ser difícil (Ainscow, 2007).

Conhecemos as dificuldades e resistências que todos apresentamos perante o diferente ou desconhecido, as realidades não vivenciadas são difíceis de serem conceptualizadas. A formação inicial terá que incutir nos professores a necessidade de olhar a realidade de modo mais abrangente e tolerante, desafiando-os a promover nas suas atitudes estratégias e práticas educativas promotoras do sucesso escolar de todos os alunos (AEDEE, 2009). Ao encontro do propósito do sucesso de todos os alunos, a Recomendação n.º 1/2014, de 23 de junho, indica que as escolas superiores e universidades não têm acompanhado a implementação das políticas inclusivas, pois na formação inicial dos futuros professores não contêm módulos ou unidades curriculares direcionados para as dificuldades de aprendizagem

e dos alunos com NEE. Aconselha-se que “na formação inicial para a docência, sejam desenvolvidas unidades curriculares, que permitam o desenvolvimento dos programas de cada área disciplinar, tendo em conta a sua adaptação a alunos com NEE” (R 1/2014). Acrescentamos que as referidas unidades curriculares devem também imprimir nos docentes a necessidade de adequarem a sua prática educativa à diversidade do público discente, nomeadamente no que se refere a aspetos interculturais, estabelecendo estratégias educativas de combate à exclusão educativa e social e a promoção de aprendizagens cooperativas, quer entre alunos, quer entre professores, para que todos se sintam incluídos na escola. Os mesmos pressupostos da formação inicial devem servir para a formação contínua dos professores em exercício para que todos estejam preparados para adequarem as suas estratégias e práticas educativas de acordo com as turmas que têm, promovendo, assim, a responsabilização de todos os professores no sucesso de todos os alunos (AEDEE, 2009).

A propósito da responsabilidade de todos e as consequentes dificuldades em reajustar antigas práticas com as práticas inclusivas por parte dos professores e todos os que participam no processo educativo, Costa (1999) alega que tudo isto constitui um “desafio que se coloca a todos nós, [devemos] analisar quais são as barreiras que se opõem à existência de escolas e de salas de aula eficazes para todas as crianças e assumir a coragem de as derrubar” (p. 36). Para além da escola, os apoios à inclusão de alunos com NEE estendem-se a cooperações regionais, acompanhados de suporte governamental que introduza as claras diretrizes, medidas, formas de atuação e financiamento (AEDEE, 2003a).

Dada a importância dos docentes do ensino regular e de educação especial no trajeto de cada aluno, cabe aos educadores o papel de fazerem um levantamento das barreiras existentes e, em conjunto e de modo interativo, derrubá-las, pois o êxito dos alunos depende do ajustamento das práticas e atitudes educativas dos docentes (Correia, Cabral & Martins, 1997). A superação das barreiras fará com que todos beneficiem e não apenas os alunos com NEE, pois os alunos sem NEE apreendem melhor valores e atitudes positivas perante o outro diferente (AEDEE, 2007), porque vivenciam na sua vida escolar diária tais ensinamentos significativos, que resultam da convivência, colaboração e cooperação entre pares e farão com que estes cidadãos do futuro sejam mais favoráveis à participação de todos na sociedade (Morgado, 2003).

Segundo Avramidis e Norwich (2002), existem variáveis relacionadas com os alunos com NEE e variáveis relacionadas com os professores que influenciam as atitudes dos professores. Tais variáveis estão quase sempre relacionadas entre si e podem comprometer a

implementação dos princípios da inclusão e de novas práticas educativas por parte dos docentes. Em relação às variáveis relacionadas com os alunos, os autores indicam a problemática do aluno, esta faz com que os professores aceitem a sua inclusão no grupo-turma a tempo parcial ou total dependendo da problemática do aluno. Os estudos apresentados pela AEDEE (2003a) acrescentam a este indicador que os problemas do foro comportamental, social e emocional são os problemas mais desafiantes à implementação da educação inclusiva, neles se incluem os problemas relacionados com o abandono escolar e a falta de motivação dos discentes. No que concerne às variáveis relacionadas com os professores, foram realizados estudos em relação ao género, o tempo de serviço, o grau de ensino, contacto com alunos com NEE, outros fatores pessoais, tais como as suas crenças, as suas perspetivas político-sociais (Avramidis & Norwich, 2002). Os professores que manifestam atitudes mais positivas à educação inclusiva são do primeiro ciclo (Avramidis & Norwich, 2002; Coutsocostas & Alborz, 2010; AEDEE, 2003b). À medida que os ciclos avançam, os docentes começam a ficar mais preocupados com o cumprimento do programa e não com a adequação das práticas educativas à criança, indicando dificuldades no ensino secundário em conciliar o ensino das disciplinas e a inclusão dos alunos com NEE nas turmas regulares. Os docentes com experiência com NEE apresentam atitudes mais favoráveis, contudo existem estudos que contrariam tal tendência. No que diz respeito ao tempo de serviço, este factor em alguns estudos é determinante, noutros não, os que indicam que é determinante indicam que os professores com menos tempo de serviço estão mais favoráveis à inclusão do que os professores mais velhos (Avramidis & Norwich, 2002; Coutsocostas & Alborz, 2010).

Perante todos estes indicadores que comprometem as atitudes favoráveis dos professores, teremos que efetivamente reforçar a formação, mas também fornecer aos professores e restantes agentes educativos recursos que permitam melhorar as condições dos docentes a fim de darem as melhores respostas. Os recursos devem possibilitar munir cada docente de “um conjunto de competências, de conhecimentos, de abordagens pedagógicas, de métodos, de materiais e de tempo” (AEDEE, 2003a, p. 5). Só assim podem os docentes adotar atitudes favoráveis perante os alunos com NEE superando todos os problemas que possam existir numa turma heterogénea em termos de capacidades, diferenças de expectativas e motivações e dificuldades de aprendizagem. Contudo, o seu trabalho não é individual, é um trabalho em conjunto, com apoio (Coutsocostas & Alborz, 2010) dentro e fora da escola. Tal apoio deve ser flexível aos colegas, direção e professor de educação especial devendo contar com as estruturas pedagógicas e diretivas da escola, serviços regionais, governos e articulação

com os pais, para que a inclusão seja uma realidade e adequada a cada aluno. A cooperação entre escolas é tida como crucial (Ainscow, 1995).

Perante as mudanças que a educação inclusiva exige da escola, dos vários intervenientes e, principalmente dos professores, estes últimos devem ser flexíveis na forma como olham para a escola, para o ensino e para os alunos de hoje, de modo a que todos os discentes tenham realmente possibilidade de realizar um percurso escolar com aproveitamento adequado às suas capacidades e interesses. Nesta medida, o professor terá de se afastar das ideias ulteriores enraizadas que cultivavam a seleção e exclusão de alunos e do trabalho individual. A educação inclusiva requer o reconhecimento dos alunos como heterogéneos, o planeamento das atividades, a cooperação e o ensino cooperativo devem ser fatores facilitadores para a implementação da educação inclusiva que acarreta mudanças nas atitudes e nas práticas educativas. Assim, as variáveis mencionadas que estão correlacionadas com as atitudes negativas dos professores perante a educação inclusiva, nomeadamente no que diz respeito à inclusão dos alunos com NEE nas escolas regulares devem ser debatidas e exploradas com o intuito de serem apaziguadas para que a educação possa chegar a todos e com resultados desejados por todos e por cada um em particular.

1.6. Estudos em torno da inclusão: os caminhos já trilhados

A partir de meados dos anos 80, a escola começa a ser alvo de interesse por parte dos investigadores sociais, que começam a encará-la como um objeto de estudo. Um objeto de estudo devido à natureza da sua própria organização, aos complexos e curiosos fenómenos sociais próprios desta instituição e aos elementos constituintes, nomeadamente professores e alunos. Nas últimas décadas, a produção de estudos em Portugal tem-se desenvolvido em torno do planeamento educativo e implementação de programas, de problemas como o abandono e o insucesso escolar, bem como relacionados com a educação inclusiva e o papel dos diferentes intervenientes na sua implementação. Foi nosso intento analisar alguns dos mais recentes estudos relacionados com a educação inclusiva e com os docentes em relação à inclusão dos alunos com NEE nas escolas regulares. Foram escolhidos 10 estudos tendo em conta os objetivos do estudo, os participantes e os instrumentos, de modo a que fossem equiparados aos propósitos da presente investigação.

Os estudos analisados apresentam diferentes abordagens do mesmo objeto de estudo: o professor. Os motivos da escolha deste objeto nas investigações têm como intuito compreender melhor as reflexões e desempenho deste agente educativo: no que diz respeito às atitudes (Carvalho, M. S., 2011; Ferreira, 2012; Pinto, 2012); às atitudes e práticas (Silva, Ribeiro & Carvalho, 2013); às crenças, atitudes e práticas (Hassamo, 2009); às concepções (Capitão, 2010); às concepções e às práticas (Rebelo, 2011); às perceções (Camisão, 2004; Rodrigues, A. P., 2014); às opiniões e às perspectivas (Santos, 2013) dos professores em torno da inclusão de alunos com NEE.

Dada a dimensão do universo de professores existentes no nosso país, verificamos que os referidos estudos envolveram alguma seleção por forma a atingir os objetivos a que se propuseram. Dos estudos analisados: quatro são estudos de caso referentes a uma escola ou agrupamento de escolas (Capitão, 2010; Rebelo, 2011; Rodrigues, A. P., 2014; Santos, 2013); existem três estudos que abrangem uma região do país, como é o caso do estudo desenvolvido pelo Camisão (2004) no grande Porto, a investigação de Hassamo (2009) na área metropolitana de Lisboa e o caso de Silva, Ribeiro e Carvalho (2013) que foi realizado no concelho de Viseu; já os estudos desenvolvidos por Pinto (2012) e Ferreira (2012) abrangem mais do que uma região do país; em termos mais abrangentes, o estudo de Carvalho, M. S. (2011), inclui participantes de Norte a Sul do país.

Relativamente à seleção dos participantes, os mesmos estudos restringiram os seus sujeitos por ciclos de ensino: Carvalho, M. S. (2011) inquiriu professores do pré-escolar ao ensino secundário; os estudos de Hassamo (2009) e Pinto (2012) solicitaram a participação de professores dos 1.º, 2.º e 3.ºs ciclos do ensino básico e do ensino secundário; Camisão (2004) questionou professores dos três ciclos do ensino básico; Capitão (2010) incluiu professores do 1.º ciclo; os estudos de Rebelo (2011), Rodrigues, A. P. (2014) Silva, Ribeiro e Carvalho (2013) contaram com a participação de professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico; Santos (2013) recolheu dados de professores do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário; Ferreira (2012) teve a contribuição dos professores dos 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. De salientar que, as investigações de Camisão (2004) e Capitão (2010) contaram com a participação de professores de educação especial.

Em relação à metodologia adotada, as investigações analisadas maioritariamente utilizaram abordagens quantitativas, seis no total (Camisão, 2004; Carvalho, M. S., 2011; Ferreira, 2012; Hassamo, 2009; Pinto, 2012; Silva, Ribeiro & Carvalho, 2013). Todos estes estudos apresentaram como instrumento de recolha o inquérito por questionário, enquanto os

dois estudos que optaram por abordagens qualitativas (Capitão, 2010; Rebelo, 2011) utilizaram as entrevistas semiestruturadas como instrumento de recolha de dados. Os dois restantes estudos apresentam abordagens mistas, ou seja, conjugaram a abordagem quantitativa com a abordagem qualitativa (Rodrigues, A. P., 2014; Santos, 2013) e complementaram os dados recolhidos pelo inquérito por questionário com a realização de entrevistas semiestruturadas.

Na análise e discussão dos resultados, bem como as conclusões retiradas dos diferentes estudos apontam para diversificadas respostas dos participantes nos conteúdos relacionados com vantagens, benefícios e facilitadores da inclusão, bem como nos aspetos negativos e entraves à implementação da inclusão que condicionam a aceitação ou rejeição da inclusão. Os estudos, na sua globalidade, demonstram afirmações bastante díspares e pouco consensuais, existindo mesmo resultados contrários e perspetivas inversas. Não se previa, nem procuramos unanimidade ou ideias consensuais, mas sim a abordagem de assuntos que os professores devem discutir para conseguirem tornar a sua contribuição mais inclusiva.

No que diz respeito às vantagens, benefícios e facilitadores da inclusão são enunciados, principalmente, os aspetos sociais: a inclusão dos alunos com NEE no ensino regular eleva o processo de socialização dos mesmos, promove o relacionamento interpessoal, o convívio, a participação nas atividades, o envolvimento com os seus pares e a igualdade de oportunidades (Capitão, 2010). Opinião estendida aos participantes do estudo de Ferreira (2012) que indicam que os alunos com NEE conquistam o direito de igualdade e acrescenta que o círculo de amigos aumenta e, consequentemente, sentem-se felizes e reconhecidos pelos outros alunos. Acrescenta Rebelo (2011) que fomenta o convívio entre pares e Santos (2013) chegou à conclusão que os professores encontram vantagens para todos, visto que todos aumentam a motivação para as aprendizagens e incute nos alunos valores relacionados com a compreensão, a tolerância e a entreaajuda. Estas opiniões refletem-se na ideia de turma, pois é vista como um todo que apresenta um grupo de alunos com e sem NEE (Rodrigues, A. P., 2014).

Rebelo (2011) refere que alguns dos participantes no seu estudo afirmam que o facto de lecionarem em turmas com alunos com NEE faz com que os professores se questionem em termos de metodologias e estratégias a adotar. Requer mais trabalho de preparação de modo a que os professores produzam mais materiais (Rodrigues A. P., 2014), implementem pedagogias diferenciadas (Rebelo, 2011) e diversificação de atividades (Silva, Ribeiro, & Carvalho, 2013). Os alunos com NEE apresentam-se com uma postura apropriada, participam

adequadamente e sentem-se integrados nos trabalhos de grupo (Rodrigues, A. P., 2014; Santos, 2013). São utilizados os trabalhos de grupo e o trabalho de pares para que os alunos partilhem os seus conhecimentos e ajudem a superar as dificuldades dos seus pares, contribuem os mesmos trabalhos para que os alunos aprendam juntos, promovem sentimentos de cooperação, de pertença e de aceitação do diferente (Rodrigues, A. P., 2014).

Outro aspeto positivo que influencia a inclusão é a preparação dos professores. Os professores inquiridos afirmam que o professor de educação regular é responsável pelo aluno com NEE na sua área disciplinar (Ferreira, 2012), referem que se consideram eficazes para atender às necessidades dos alunos com NEE (Pinto, 2012). Os inquiridos pensam que para que seja viável a participação dos alunos com NEE é necessário que exista a planificação do processo de ensino-aprendizagem tendo em conta as especificidades dos alunos (Rodrigues, A. P., 2014; Rebelo, 2011).

No que se refere a práticas e medidas educativas, os professores consideram benéfico as práticas colaborativas e em articulação com o professor de educação especial (Camisão, 2004; Ferreira, 2012; Rodrigues, A. P., 2014). A cooperação entre docentes e técnicos (Silva, Ribeiro & Carvalho, 2013) e o trabalho colaborativo entre docentes (Rebelo, 2011) são importantes, pois tornam as respostas mais eficientes e adequadas aos alunos que estão nas suas escolas. Ideias contrárias expressam os professores na investigação levada a cabo por Rodrigues, A. P. (2014), que referem dificuldades em trabalhar em equipa com o professor de educação especial e expressam o seu desacordo em relação à presença deste na sala de aula. Santos (2013) e Pinto (2012) referem que uma das dificuldades apontadas pelos participantes nos seus estudos relaciona-se com a falta de colaboração entre os intervenientes. Pinto (2012) conclui que a cooperação entre os professores do ensino regular e os professores de educação especial, na implementação das medidas educativas para os alunos com NEE, reflete-se no desenvolvimento de atitudes mais positivas em relação à inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares.

Comummente é referido o número de alunos por turma como um grande entrave à inclusão (Ferreira, 2012; Santos, 2013), os professores expressam que pode reduzir os processos de diferenciação pedagógica, sendo algo limitador (Pinto, 2012), aspeto que diretamente interfere com a falta de horas para trabalhar com os alunos com NEE (Rebelo, 2011). Indicam a necessidade de se reduzir o número de alunos por turma, de modo a permitir tempo para a preparação das aulas e para o apoio direto aos alunos com NEE (Capitão, 2010). Santos (2013) indica que os professores com menos alunos por turma tendem a concordar

mais com a inclusão, acrescenta que quanto maior for o número de elementos por turma, maiores são as dificuldades no que diz respeito à promoção de aprendizagens diferenciadas.

Sugerem os professores abordados nalguns estudos a necessidade de terem mais formação na área das NEE para poderem lidar melhor com as especificidades dos alunos com NEE (Carvalho, M. S., 2011; Silva, Ribeiro & Carvalho, 2013) e formação específica (Santos, 2013), de modo a colmatar a fraca preparação dos docentes, funcionários e órgãos de gestão para os alunos com NEE (Capitão, 2010). O contacto com pessoas em situação de deficiência durante a formação torna-se importante para que os professores encarem a mesma como um investimento importante (Carvalho, M. S., 2011). A experiência na leção de turmas com alunos com NEE é importante e apresenta diferenças estatísticas significativas nos professores em relação aos que já tiveram esta experiência daqueles que não, segundo Carvalho, M. S. (2011).

No que diz respeito a outros entraves à inclusão, alguns estudos analisados apresentam vários aspetos em relação à avaliação. Segundo Rebelo (2011), alguns professores entrevistados indicam não seguir o estipulado no Programa Educativo Individual (PEI), no estudo de Rodrigues, A. P. (2014), os alunos com NEE realizam as mesmas atividades. Qualquer um dos procedimentos contraria os princípios da educação inclusiva que refere a necessidade de se adotar estratégias e recursos diferenciadores conforme os ritmos e capacidades dos diferentes alunos, para que todos possam aprender com sucesso.

Ao nível da gestão das atividades em sala de aula, alguns professores apontaram as suas dificuldades para este aspeto, pois condiciona a sua forma de gerir a diversidade e lidar com os diferentes ritmos de aprendizagem da sala de aula (Santos, 2013). Outros apontam que atitudes negativas em relação à inclusão de alunos estão relacionadas com a tipologia da problemática de cada aluno com NEE (Pinto, 2012). Na investigação realizada por Ferreira (2012), os professores inquiridos, na sua maioria, discordam com a permanência a tempo integral dos alunos com deficiência visual, bem como alunos com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento, como é indicado nas conclusões de Camisão (2004). No estudo de Capitão (2010) são enumerados alguns constrangimentos, nomeadamente no que diz respeito à falta de recursos humanos, físicos e materiais nas escolas, pois estas não se encontram preparadas para acolher alunos com NEE e promoverem o sucesso dos mesmos. Rebelo (2011) especifica a falta de materiais didáticos específicos para os alunos com NEE. Acrescentam os mesmos participantes que as escolas devem ser preparadas em termos de equipamentos, materiais e técnicos para responderem aos alunos

com NEE. Os participantes do estudo de Camisão (2004) especificam a falta de meios como justificação das dificuldades ao nível dos professores em ensinar e garantir o sucesso educativo dos alunos com dificuldades de atenção e problemas de comportamento.

Em suma, os estudos analisados demonstram que, nos testemunhos dos professores inquiridos, existe um discurso pró-inclusão, no sentido em que a maior parte reconhece a importância social da inclusão dos alunos com NEE nas escolas regulares (Capitão, 2010; Carvalho, M. S., 2011; Ferreira (2012); Rebelo (2011); Rodrigues, A. P., 2014; Santos, 2013). No entanto, o discurso favorável à inclusão necessita de ser mais esclarecido (Pinto, 2012), não basta afirmar que se é favorável à inclusão, sem que antes não se pondere em termos educativos. A escola tem um papel duplo, comum para todos os alunos, deve ser socializadora e educadora dos alunos, possibilitando que todos apresentem resultados escolares positivos que lhes permitam ser inseridos no mercado de trabalho e na própria comunidade. Ora, se a inclusão em termos sociais é muito importante, este tipo de inclusão por si só é insuficiente. A inclusão só será completa caso os alunos com NEE participem na escola e tenham sucesso escolar.

Esta visão de inclusão apenas do ponto de vista social, embora seja um ponto de partida, não pode ficar por aí. Nalguns dos estudos analisados verificamos ser visíveis constrangimentos e incongruências no modo de incluir, pois muitos não aceitam a inclusão de todos os alunos em sala de aula, nem na sua permanência a tempo integral nas salas de ensino regular, têm em mente que alunos com certas problemáticas não devem ser incluídos no grupo-turma, mas sim, em salas especiais. Tais aspetos demonstram que do discurso pró-inclusivo para a concretização ainda falta construir em cada professor a conceção de que é possível todos os alunos aprenderem nas nossas salas e escolas regulares.

Outros estudos falam de diversificação de estratégias e de práticas, todavia demonstram que a colaboração com o professor de educação especial e com os restantes agentes responsáveis é deficitária e inconstante. A educação inclusiva parte do pressuposto que nenhum dos intervenientes consegue ser eficaz e fazer todo o trabalho sozinho, por isso, nas nossas escolas também é necessário existir uma grande capacidade de cooperação entre professores, técnicos e todos os restantes membros da comunidade educativa para que sejam ultrapassadas as dificuldades e as insuficiências das escolas.

Os professores dos diferentes estudos manifestaram as suas lacunas em termos de formação inicial, pouco sensibilizados para as questões das NEE e para a necessidade de frequentarem ações de formação que lhes permitam estar mais capacitados para o ensino de

alunos com NEE e para práticas mais inclusivas. Tais observações demonstram uma certa insegurança e alguma resistência a novos desafios, o que de certo modo revela que afirmar a inclusão não implica colocar em prática a filosofia e os princípios da educação inclusiva.

Embora os estudos apresentados demonstrem já que é possível criarmos um ambiente inclusivo nas escolas e incluir alunos com NEE nas salas regulares, os mesmos professores reconhecem as dificuldades para colocar em prática e discrepância nas soluções que apresentam para práticas e medidas inclusivas. A maioria, ao reconhecer as dificuldades e discrepâncias entre os seus discursos e a implementação dos mesmos, toma como solução a formação contínua nesta área para conseguirem desenvolver práticas e medidas educativas cada vez mais inclusivas.

Nas investigações analisadas, na sua maioria, os intervenientes apresentam dúvidas e demonstram estar um pouco descontextualizados com a filosofia e educação inclusiva, com os seus princípios e as práticas educativas. Como consequência, nem sempre se mostram favoráveis a mudanças no seu desempenho e contributo.

Esta postura e forma de atuação demonstra que existe um caminho árduo a percorrer relativamente à implementação de práticas educativas inclusivas nas nossas escolas. Os professores, apesar de alguns equívocos e confusões em termos dos conceitos inclusivos, apresentam receptividade na inclusão dos alunos com NEE nas escolas regulares, contudo, e como já foi referido, a inclusão não poderá ser meramente física. A inclusão de alunos com NEE deve ser proporcionadora de aquisições académicas, sociais e emocionais, com vista à formação de cidadãos conscientes, solidários e igualitários (Correia, 2013).

Sem tomarmos os estudos com a intenção de generalizarmos, visto que as investigações analisadas estão circunscritas a amostras que não são representativas do universo, podemos afirmar que ao analisarmos e refletirmos sobre microcenários é que poderemos detetar com rigor e precisão as necessidades de cada contexto em particular (Ainscow, 2009). Estes contributos proporcionam já a visão de uma postura favorável à educação inclusiva, mas que terá sempre de ser fomentada, para que existam cada vez mais ambientes escolares inclusivos.

1.7. Síntese final

Durante a revisão bibliográfica abordámos a questão do direito à educação. A educação serve e terá que servir todos os alunos e proporcionar um ensino de qualidade e de sucesso a todos, independentemente de serem crianças, jovens ou adultos com características diferenciadoras da maioria.

Falámos igualmente do trajeto entre a exclusão e a educação inclusiva que a humanidade tem percorrido. Trajeto repleto de atrocidades e injustiças fomentadas pelas sociedades que olham sempre para a eficácia em vez de olhar e atender a todos diferentemente. Defender a educação inclusiva é fomentar uma escola com acesso, frequência e aproveitamento à totalidade da sua população e não apenas a uma maioria, deixando para trás todos os preconceitos, valores que suplantaram a ideia de uma população dividida entre os considerados plenos de direitos e aqueles que eram excluídos.

O sistema educativo português acompanhou os primeiros passos no movimento integrativo que levou as crianças e jovens com NEE para as escolas regulares nos anos 70 do século passado e, aquando das Declarações de Jomtien e de Salamanca, foi um dos países que as retificou. Todos os governos têm tentando implementar mudanças normativas para que a escola regular seja efetivamente a escola de todos, quer no acesso, quer no sucesso escolar.

O movimento da educação inclusiva em Portugal terá que ir progressivamente alcançando conquistas, sendo que o mais recente desafio será a inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário, pois a partir do Decreto-Lei n.º 176/2012, os alunos com NEE terão que frequentar o ensino até aos 18 anos de idade, logo até ao ensino secundário. Todavia, a frequência de alunos com NEE no ensino secundário acarretará transformações nas escolas e nas práticas educativas neste nível de ensino que tradicionalmente está associado à seleção de alunos e ao sucesso escolar restrito a parte dos estudantes.

Na Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro, produzida para dar resposta aos alunos com NEE e com CEI, são tomadas medidas que restringem a presença dos alunos a poucas horas nos estabelecimentos de ensino, a maior parte do tempo estarão em instituições especializadas (CRI) para que possam fazer a transição para a vida adulta. No nosso ponto de vista, estamos a retomar medidas que excluem os alunos da escola e da sociedade, não lhes concedendo oportunidades para que usufruam dos seus direitos.

Os reajustes aos respetivos diplomas são inevitáveis em nosso entender, no entanto será necessário mobilizar todos os agentes escolares para a implementação dos princípios da

educação inclusiva. É, por isso, necessário que todos tenham vontade, empenho e participação neste processo para que se cumpra a Escola para Todos.

Estudos efetuados em Portugal referem que os professores apresentam algumas contradições no discurso que defendem: estão a favor da inclusão, todavia apresentam dificuldades na implementação de medidas e práticas mais inclusivas nas suas aulas e escolas. Perante o alargamento para doze anos de escolaridade e as contradições entre o discurso inclusivo e a prática nos professores do ensino básico, cabe neste estudo ter em conta o ensino secundário, em exclusivo, e a opinião dos professores face à inclusão e à educação inclusiva, visto que, se os mesmos promoverem a educação inclusiva e a inclusão dos alunos com NEE, estão necessariamente a promover uma educação mais adequada e com mais qualidade para todos os alunos (AEDEE, 2009).

Neste sentido, pretende-se nesta investigação compreender concepções de professores do ensino secundário face à inclusão dos alunos com NEE neste nível de ensino, porque está nas mãos destes profissionais a responsabilidade de tornar possível uma escola onde o acesso, participação e aprendizagem não estejam vedados a ninguém, independentemente das suas capacidades.

CAPÍTULO 2.

ENQUADRAMENTO DO PROBLEMA

A escolha do problema da investigação é, sem dúvida, um dos momentos cruciais da própria investigação, sendo das fases mais difíceis de todo o processo investigativo. A tentativa de delinear um problema e, conseqüentemente, a questão de investigação e os objetivos da mesma comportam um esquema de investigação que deve ser assumido desde o primeiro instante em prol do sucesso do estudo, pelo que adotámos o esquema de investigação de Quivy e Campenhoudt (1998).

Neste capítulo, destinado ao enquadramento do problema, referimos os caminhos traçados, até chegarmos ao problema para o nosso estudo. Em consequência da delimitação do problema, a questão de partida é apresentada e justificada através da referência ao objetivo geral e objetivos específicos inerentes, bem como as questões de investigação que estão subjacentes aos objetivos desta investigação.

Sabendo de antemão que todo o problema é apenas um problema de uma imensidão de entre tantos outros pertinentes, atuais e adequados na investigação na área da educação inclusiva, foi nosso desiderato que o problema escolhido possa ser um contributo para a investigação nesta área.

2.1. Definição da problemática e questão de partida

Afonso (2005) sugere como ponto de partida para a investigação a incidência nas experiências e vivências do investigador, pois não é possível ignorar o apreendido ulteriormente, nem ignorar o papel do investigador no contexto educacional. Após várias hesitações e dúvidas, o bom porto foi alcançado com o reencontro dos caminhos que traçamos desde que a área da educação inclusiva começou a suscitar o nosso interesse (Hill & Hill, 2002). A curiosidade de compreender as razões pelas quais na nossa vida profissional como docente do ensino secundário nunca nos termos confrontado com turmas que acolhessem alunos com NEE e, em consequência, não termos lecionado em turmas com alunos com NEE. Inferindo que são escassos os alunos com NEE que frequentam o ensino secundário, principalmente os que requerem dos professores do ensino secundário mais adequações em termos curriculares e avaliativos. Poderemos questionar-nos se questões relativas à educação inclusiva e o debate sobre práticas educativas inclusivas são discutidas pelos professores do ensino secundário.

Comemoram-se 20 anos da Declaração de Salamanca, o documento de referência da educação inclusiva que delineou os princípios de uma educação mais democrática, mais tolerante e preocupada com o acesso e o sucesso de todos. A grande mudança que protagonizou esta declaração demonstra que estamos perante uma viragem na ideia de educação e de sociedade. É pretendida uma educação que dê oportunidade de participação e de sucesso para todos, independentemente das características e capacidades de cada criança, jovem e adulto estudante. Face ao futuro, pressupõe-se uma educação que prepare todos para que todos possam intervir a todos os níveis na sociedade. Aparentemente 20 anos é um tempo considerado ajustado para que sejam feitas todas estas mudanças nas escolas e nas sociedades. No entanto, 20 anos narrados pela história poderão significar pouco tempo, principalmente quando as mudanças que se pretendem estão diretamente relacionadas com a maneira de se pensar e de se agir, as mentalidades poderão não acompanhar com a prontidão desejada. A história universal, quando aborda mudanças de mentalidade e de atitudes, demora muitos anos, séculos até, pois não é fácil ao homem mudar o seu pensamento e a sua ação e, mesmo nesse espaço temporal, existem paralelamente avanços e recuos. De avanços e recuos também se conta a história das pessoas em situação de deficiência, em vários momentos históricos: ao mesmo tempo divinizava-se, também se exterminava, protegia-se e simultaneamente excluía-se, tratava-se e ao mesmo tempo explorava-se. Mesmo quando se pretendia integrar as crianças em situação de deficiência nas escolas regulares, também se criavam instituições de educação especial. Em termos da UE, continuam a existir soluções diferenciadas e, em termos de situações segregadoras, existem países que registam menos de 1% das situações, ao passo que noutros países a percentagem chega aos 5% (AEDEE, 2009). Desta forma, compreendemos que as mudanças nas escolas regulares para uma efetiva educação inclusiva terão que percorrer um longo caminho para que, caso a caso, escola a escola, se possa concretizar.

Internamente, a legislação tem tentado introduzir os princípios da educação inclusiva, nem sempre com as melhores opções ou diretivas, mas demonstra alguma preocupação em criar oportunidades de equidade educativa e social para a população estudantil, inclusive os mais recentes normativos legais obrigam a frequência de todos os alunos na escola durante 12 anos, tal obrigatoriedade inclui todos os alunos com NEE. Neste prosseguimento, prevê-se que nos próximos anos letivos o número de alunos com NEE no ensino secundário tenha um aumento muito significativo. No seguimento destas imposições legais e dos pressupostos da educação inclusiva proclamados pela Declaração de Salamanca,

as conceções em torno do ensino secundário devem ser alteradas, pois o ensino secundário não pode continuar a ser um nível de ensino que faz a triagem dos alunos e que traça o perfil de aluno ideal, pleno de competências e de potencialidades sem que exista uma adaptação aos alunos reais. Neste sentido, as últimas diretrizes políticas têm feito com que existam mais ofertas formativas para os alunos do ensino secundário, para que seja possível aumentar a qualificação da população portuguesa e para que a educação inclusiva seja uma realidade neste nível de ensino.

Não obstante as transformações de ordem legislativa, as recomendações internacionais para a promoção da educação inclusiva e face ao universo estudantil serem cada vez mais heterogéneo, nomeadamente no que diz respeito ao nível das necessidades educativas, capacidades e potencialidades, será necessário que professores, pais e encarregados de educação, membros dos conselhos pedagógicos e direções, funcionários e auxiliares, isto é, todos os elementos da comunidade escolar devam modificar a sua atuação ao nível da vontade, empenho e participação para incutir a educação inclusiva nas escolas regulares. Existem, desta forma, motivos para que os principais agentes educativos, os professores do ensino secundário, pensem na educação de todos os alunos como um repto que não pode ser adiado e que necessitará de dar respostas claras para que as adaptações e novas práticas e estratégias educativas estejam adequadas às exigências destes novos tempos. Compete-lhes conhecer e compreender as suas próprias ideias sobre a educação inclusiva e sobre a inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário dado que já não é mais uma realidade distante que apenas dizia respeito aos professores dos outros níveis de ensino, mas sim, a sua realidade.

Pretende-se com este trabalho fazer um levantamento e análise dos diferentes juízos dos professores do ensino secundário face a esta problemática, com o intuito de contribuir para o conhecimento das opiniões dos professores do ensino secundário face à educação inclusiva e à inclusão de alunos com NEE neste nível de ensino. Segundo Quivy e Campenhoudt (1998) e Tuckman (2012), a abordagem à problemática fica melhor na sua formulação em forma de questão, optámos pela seguinte questão de partida: *que pensam os professores do ensino secundário sobre a educação inclusiva e a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais neste nível de ensino?*

Torna-se assim imprescindível compreender se os professores têm uma opinião favorável à inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário, pois esse parecer favorável levará a medidas e práticas mais inclusivas nas suas salas de aulas e nas suas escolas. Como

foi anteriormente desenvolvido, ao longo da história do sistema educativo português várias e diversificadas foram as medidas adotadas para o tratamento dos alunos com NEE, desde a total separação e institucionalização dos alunos com NEE até à inclusão destes alunos nas escolas regulares. Os intervenientes do processo educativo vão estando presentes nas constantes reformas, a questão que se coloca é se as constantes mudanças têm contribuído para que os professores tenham concepções favoráveis e se estão recetivos aos alunos com NEE no ensino secundário.

2.2. Objetivos da investigação

A presente investigação tem como objetivo contribuir para o conhecimento e compreensão das concepções dos professores do ensino secundário face à educação inclusiva e à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, neste nível de ensino.

Para atingir o objetivo geral planeado equacionámos os seguintes objetivos específicos:

1. Caracterizar a opinião dos professores do ensino secundário sobre a legislação recente, respeitante à frequência no âmbito da escolaridade obrigatória dos alunos com necessidades educativas especiais e às medidas específicas para os alunos com necessidades educativas especiais e com currículo específico individual;
2. Identificar concepções dos professores do ensino secundário no que diz respeito à educação inclusiva e à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, neste nível de ensino;
3. Determinar a influência das variáveis demográficas: idade, tempo de serviço e experiência de ensino de alunos com necessidades educativas especiais, nas concepções favoráveis dos professores do ensino secundário, sobre a educação inclusiva e a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais neste nível de ensino.

2.3. Questões em estudo

Face à problemática enunciada que definiu o objeto e os objetivos deste estudo, tal como o enquadramento teórico que contempla a primeira parte do presente trabalho e com o traçar dos objetivos da investigação, apresentamos o conjunto de interrogações que servem de linha orientadora para o nosso estudo:

1. Consideram os professores do ensino secundário adequados os diplomas - Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, e a Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro -, no que respeita à frequência no âmbito da escolaridade obrigatória dos alunos com NEE, à inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário e às medidas específicas para os alunos com NEE e com CEI, referentes à distribuição do tempo e da distribuição curricular nos CRI e na escola regular?

A relevância desta questão prende-se com o facto de os professores estarem constantemente a ser confrontados com novos diplomas legais, novas diretrizes e medidas, mas pretende-se saber se são críticos em relação à legislação.

2. Como os professores do ensino secundário concebem a educação inclusiva?

Pretende-se identificar as concepções dos professores do ensino secundário face a pressupostos defendidos pela educação inclusiva.

3. Quais são as concepções dos professores do ensino secundário sobre a inclusão de alunos com NEE no ensino secundário?

A questão coloca-se dado os estudos já realizados, nas diferentes universidades do nosso país, incidirem nas perspetivas dos professores do ensino básico ou simultaneamente com o ensino secundário, mas exclusivamente o ensino secundário na área da educação inclusiva é pouco abordado. Será pertinente olhar para uma amostra de professores deste nível de ensino para averiguar as suas concepções sobre a inclusão de alunos com NEE.

4. Será que as concepções favoráveis à inclusão dos alunos com NEE, por parte dos professores do ensino secundário estão relacionadas com indicadores demográficos, tais como a faixa etária, o tempo de serviço e a experiência com alunos com NEE?

Está aqui em questão se os indicadores demográficos podem influenciar as concepções dos professores, principalmente as concepções que são favoráveis à inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário. Assim, a análise estatística pretende verificar diferenças estatisticamente significativas nestes indicadores em relação às concepções dos inquiridos.

2.4. Hipóteses

Após o delinear da questão de partida, bem como dos objetivos e questões orientadoras, é premente enumerar as hipóteses subjacentes à nossa investigação e, consequentemente as variáveis em causa. Segundo Quivy e Campenhoudt (1998) e Tuckman (2012), as hipóteses são um auxílio bastante importante na orientação do trabalho de investigação e, de acordo, com Hill e Hill (2002, p. 22), “a hipótese faz uma ponte entre a parte teórica e a parte empírica da investigação. Sendo uma ponte, a hipótese tem um papel fundamental [...] A hipótese deve justificar o trabalho da parte empírica da investigação”. Ao longo do estudo pretende-se que as hipóteses formuladas sejam testadas para que se possam confirmar ou infirmar.

Assim, foram traçadas as seguintes hipóteses:

H1 – Os professores do ensino secundário, com mais idade, consideram adequados os diplomas - Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, e a Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro - à educação inclusiva, no que diz respeito aos alunos com necessidades educativas especiais ao nível da frequência no âmbito da escolaridade obrigatória, da distribuição de tempo e da distribuição curricular, entre o Centro de Recursos para a Inclusão e a escola regular.

H2 – Os professores do ensino secundário, com mais tempo de serviço, consideram adequados os diplomas - Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, e a Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro - à educação inclusiva, no que diz respeito aos alunos com necessidades educativas especiais, ao nível da frequência no âmbito da escolaridade obrigatória, da distribuição de tempo e da distribuição curricular, entre o Centro de Recursos para a Inclusão e a escola regular.

H3 – Os professores do ensino secundário, com experiência com alunos com necessidades educativas especiais, consideram adequados os diplomas - Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, e a Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro - à educação inclusiva, no que diz respeito aos alunos com necessidades educativas especiais, ao nível da frequência no âmbito da escolaridade obrigatória, da distribuição de tempo e da distribuição curricular, entre o Centro de Recursos para a Inclusão e a escola regular.

H4 – Os professores do ensino secundário, com mais idade, concordam com os pressupostos defendidos pela educação inclusiva, aplicados ao ensino secundário.

H5 – Os professores do ensino secundário, com mais tempo de serviço, concordam com os pressupostos defendidos pela educação inclusiva, aplicados ao ensino secundário.

H6 – Os professores do ensino secundário, com experiência com alunos com necessidades educativas especiais, concordam com os pressupostos defendidos pela educação inclusiva, aplicados ao ensino secundário.

H7 - Existem diferenças estatisticamente significativas nas concepções favoráveis à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, por parte dos professores do ensino secundário, quando comparados em termos de faixa etária.

H8 – Existem diferenças estatisticamente significativas nas concepções favoráveis à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, por parte dos professores do ensino secundário, quando comparados em termos de tempo de serviço.

H9 - Existem diferenças estatisticamente significativas nas concepções favoráveis à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, por parte dos professores do ensino secundário, quando comparados em termos de experiência com alunos com necessidades educativas especiais.

2.5. Justificação do estudo

A inclusão é um termo que, de tão vulgarmente utilizado nos dias de hoje, corre o risco de não servir para coisa alguma, pois passa a ser utilizado em várias áreas com várias interpretações e, como tudo o que é muito utilizado, é pouco valorizado ou apenas serve para embelezar discursos demagógicos e utópicos.

O conceito inclusão deve ser novamente compreendido pelos seus princípios para que possa ser concretizado, todavia o processo agora será de compreender o que as pessoas entendem por inclusão e o que entendem como educação inclusiva. Assim, desejámos que este processo de levantamento de ideias, pensamentos e, intrinsecamente, valores sobre o que realmente é a inclusão tornasse possível o entendimento dos professores sobre este conceito e os princípios inerentes.

Aquando do início de uma investigação, Bell (1997) recomenda que se proceda a um levantamento das publicações e estudos recentes sobre a temática em causa, para que desta forma seja pertinente a problemática escolhida. Reforçando a ideia de fazer um levantamento sobre o que já foi feito, Tuckman acrescenta que

mais importante ainda é o facto desse trabalho poder e dever vir a constituir um trampolim para o trabalho subsequente que se venha depois a consultar sobre o anterior, aprofundando-o. [...] Um trabalho realizado anteriormente deveria sugerir e alicerçar o valor científico de um outro estudo não previamente desenvolvido (2012, pp. 122-123).

Quando começámos a trabalhar nesta investigação encontrámos teses de mestrado de várias universidades portuguesas que abordam a temática das atitudes ou perceções dos professores em relação à inclusão de alunos com NEE, todavia os estudos não se estendem nem ao ensino secundário exclusivamente, nem à questão da frequência no âmbito da escolaridade obrigatória neste nível de ensino. A escolha deste estudo não é alheia ao facto de nos estudos académicos realizados a nível nacional nos encontrarmos perante pouca produção em termos de investigação. Existem autores que apelam para que sejam feitos estudos, mas tais apelos não têm sido respondidos e acalentamos através deste estudo abrir espaço para o desenvolvimento de novas investigações. Entendemos, então, que seria pertinente aflorar as concepções dos professores do ensino secundário sobre a frequência de alunos com NEE no ensino secundário. Considerámos, assim, pertinente e atual estender o leque de investigação a um grupo de sujeitos pouco habituais e a uma temática pouco explorada nos estudos académicos desta natureza.

Com mais investigação e produção de estudos nesta área, será possível considerar os aspetos favoráveis à inclusão e os aspetos que devem ser melhorados, com o propósito de serem debatidos pelos professores ao longo da sua formação académica e contínua, para que possam estar mais preparados para os diferentes alunos que vão encontrando durante o seu trajeto profissional.

No que diz respeito a estudos realizados com professores deste e de outros níveis de ensino, foi possível encontrar alguns focos de receptividade à inclusão, manifestando os referidos estudos o trabalho desenvolvido pelos docentes para a inclusão dos alunos com NEE nas suas salas e nas escolas regulares, fazendo adaptações em vários âmbitos. Contudo, foi evidente em alguns estudos, receios, ambiguidades na conceptualização da educação inclusiva e na necessidade de formação na área da educação especial.

Reconhecemos *a priori* expetativas, resistências e medos subjacentes às mudanças estruturais, todavia o que está em causa é o aproveitamento dos alunos, de todos os alunos. Daí ser emergente fazer um levantamento das opiniões dos professores do ensino secundário face à inclusão dos alunos com NEE nas escolas secundárias, visto que o ensino secundário é uma das mais preocupantes áreas da educação inclusiva para a UE, dado os estudos demonstrarem a pouca receptividade e as atitudes menos positivas dos professores deste nível de ensino em relação à inclusão dos alunos com NEE (AEDEE, 2003b). Assim, torna-se pertinente conhecer se a crescente heterogeneidade de alunos e a crescente inclusão de alunos com NEE tem feito com que os professores estejam dispostos a modificarem significativamente as suas práticas educativas, pensando agora em metodologias, recursos e conteúdos adaptados a cada aluno e a todos os alunos em sala de aula, contribuindo, desta forma para o sucesso de todos.

Outra razão que acalentou as nossas intenções para a elaboração deste estudo é o facto de pretendermos contribuir para que os professores do ensino secundário discutam estas questões ligadas a alunos com NEE, ao próprio ensino secundário e aos princípios da educação inclusiva. Será necessário cada vez mais que os professores reflitam sobre a sua atuação, estabeleçam nas suas práticas educativas mais cooperação e colaboração entre pares, direções e comunidade escolar e implementem medidas educativas cada vez mais ajustadas aos princípios da educação inclusiva, para que seja possível em cada escola uma educação que respeite os direitos fundamentais de cada aluno, direito à educação e, consequentemente, equidade de oportunidades e de acesso e sucesso escolar. Através do levantamento de opiniões dos professores do ensino secundário, os mesmos agentes educativos poderão

encontrar semelhanças e divergências em relação às suas próprias concepções relacionadas com esta problemática, pois temos a consciência que abordar estas questões poderá ser dificultado pelas preocupações diárias dos professores, fazendo com que tarefas como reflexão e debate em torno desta problemática seja relegada para segundo plano, dado que aparentemente não carece de urgência, todavia, como supramencionado, nos próximos tempos poderá ser inadiável e, por isso, será necessário reunir de antemão.

Acrescentamos a nível pessoal-profissional outro motivo, dado que pertencendo a este grupo de professores, sentimo-nos levados a instigar e a compreender as concepções de outros colegas como mote de reflexão pessoal e, futuramente, reflexão coletiva.

Acrescentamos às anteriores razões referidas, o facto das novas orientações legislativas em torno da educação especial carecerem de tomada de posição dos professores em relação à sua implementação, dado que são estes agentes que estão no campo de ação onde estas orientações são ou não concretizadas e, nesta ordem de ideias, acreditamos que, se os professores do ensino secundário refletirem sobre a educação inclusiva, poderão adotar concepções favoráveis à inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário e protagonizar no campo educativo as condições necessárias à efetiva concretização da educação de todos.

CAPÍTULO 3.

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

A investigação fornece ao investigador dados quantitativos e qualitativos que terão que ser interpretados e compreendidos como um, entre muitos, olhares sobre a realidade educativa (Bell, 1997; Quivy & Campenhoudt, 1998; Tuckman, 2012). A investigação realizada teve como intuito refletir sobre o pensamento dos professores na implementação dos princípios da educação inclusiva. Ambicionámos no termo deste estudo compreender melhor estes agentes escolares, tentando detetar o que pensam sobre a educação inclusiva e sobre a inclusão de alunos com NEE no ensino secundário. Sem acalantar realizar teorias educativas (Bogdan & Biklen, 1994), pretendeu-se apenas contribuir para uma maior consciencialização da inclusão e das práticas inclusivas no quotidiano de cada professor.

Na fase metodológica, o investigador, segundo Bell (1997), Hill e Hill (2002) e Tuckman (2012), deve descrever os métodos e as técnicas utilizadas na sua investigação com a finalidade de responder às questões e objetivos de investigação a que se propôs.

Tendo em conta os objetivos definidos, as questões de investigação e as hipóteses anteriormente formuladas, passamos a descrever os participantes, os procedimentos, os instrumentos utilizados, bem como as nossas opções metodológicas para a concretização do presente estudo.

De acordo com as características do nosso estudo, estamos perante uma investigação exploratória quantitativa e qualitativa, que pretendeu reunir e analisar dados recolhidos através de dois instrumentos, um inquérito por questionário, que abarcou uma amostra de 130 inquiridos, e um inquérito por entrevista, que teve a colaboração de 2 entrevistados. Tais instrumentos foram construídos e delineados pelo investigador tendo sido submetidos à avaliação de peritos e a pré-testes para avaliar a sua pertinência, adequação à população em causa, como também a correspondência com as variáveis que projetámos para o estudo. No que diz respeito ao tipo de análise realizada, o inquérito por questionário foi submetido a análise estatística fatorial, análise inferencial e análise descritiva, enquanto no inquérito por entrevista realizamos uma análise de conteúdo. Seguidamente, descreveremos todos os aspetos relevantes em torno da fase metodológica da nossa investigação.

3.1. Amostra

Para a concretização do nosso estudo pretendíamos circunscrever a população docente apenas aos que lecionam no ensino secundário, pois a problemática refere-se unicamente a este nível de ensino. Ambicionámos no início da investigação atingir um número considerado amplo e abrangente de professores para que fossem minimizados os erros de amostragem e fosse possível validar os dados obtidos. Em parte foi alcançado esse objetivo, pois conseguimos mais de 100 questionários, permitindo que os mesmos questionários fossem submetidos a testes estatísticos adequados a esta proporção, mas gostaríamos de ter conseguido mais para que alguns dos resultados pudessem dar novas indicações. Em relação ao inquérito por entrevistas, optámos por realizar duas entrevistas semiestruturadas a participantes inseridos em grupos diferentes em relação à faixa etária, ao tempo de serviço e à situação profissional, para que fosse possível comparar os conteúdos das suas respostas. A escolha da amostra dos participantes inquiridos prendeu-se com a conveniência geográfica, foram pedidas autorizações a escolas dos concelhos da área metropolitana de Lisboa, mas também esteve constrangida ao deferimento por parte dos diretores das escolas contactadas.

A simplicidade da escolha não se coaduna com a complexidade deste grupo de professores visto que, o grupo de professores que lecionam o ensino secundário está contido num grupo constituído por professores que lecionam também o 3.º ciclo do ensino básico. Assim, os números relacionados com esta população são bastante inflacionados dado o facto de todos os dados estatísticos do Ministério de Educação e Ciência incluírem no mesmo grupo de professores: os professores que lecionam o 3.º ciclo exclusivamente, os professores que lecionam o ensino secundário em exclusivo e os que simultaneamente lecionam o 3.º ciclo do ensino básico e o ensino secundário. Nesta medida não foi possível obter dados oficiais apenas de professores que lecionam exclusivamente no ensino secundário, tal como é o caso dos participantes desta amostra.

A tabela 7 faz a comparação dos dados da nossa amostra de investigação por inquérito por questionário, realizado no fim do ano letivo 2012/2013 e no início do ano letivo 2013/2014, em relação com os docentes em serviço na área metropolitana de Lisboa no ano letivo 2012/2013 segundo informações obtidas pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) (2014).

Tabela 7. Comparação entre a amostra de investigação (anos letivos 2012/2013 e 2013/2014) e os docentes em serviço na área metropolitana de Lisboa no ano letivo 2012/2013.

Variáveis	Categorias	Amostra do estudo	Docentes a lecionar em Lisboa (ano letivo 2012/2013)
Idade	Menos de 30 anos	2,3%	1,455%
	Entre os 31 e os 40 anos	21,5%	*
	Entre os 41 e os 50 anos	44,6%	*
	Mais de 51 anos	31,5%	*
Género	Masculino	19,2%	26,54%
	Feminino	80,8%	73,66%
Habilitações académicas	Licenciatura	67,7%	86,5%
	Doutoramento/Mestrado	23,8%	9,1%
	Outros	8,5%	4,26%
Situação profissional	Do quadro	74,6%	79,28%
	Contratados	21,5%	20,71%

Nota:

(*) Na variável idade apenas foi comparada a faixa etária “Menos de 30 anos” dado que os restantes intervalos não são iguais, logo impossíveis de serem sujeitos a comparação.

Submetemos a nossa amostra à comparação dos dados estatísticos deste grupo com o intuito de verificar o grau de proximidade com os mesmos, apesar de serem dados insuficientes para averiguarmos a sua representatividade. Foi possível, *grosso modo*, verificar que os números da amostra espelham o que é a realidade da população docente do 3.º ciclo e ensino secundário na área metropolitana de Lisboa, na medida em que, a faixa etária menos representativa é a de professores com menos de 30 anos de idade, maioritariamente os professores que responderam ao nosso questionário são professoras, a grande maioria dos professores são licenciados e apresentam uma situação profissional estável, pois a grande maioria são do quadro.

De realçar que, apesar de uma certa aproximação à realidade da nossa amostra, não arriscamos extrapolar os resultados obtidos com a população desta área metropolitana ou de todos os professores de todas as áreas metropolitanas, pois tais considerações só poderiam ser possíveis se os critérios de estratificação da amostra fossem outros e se os constrangimentos a nível temporal e espacial fossem minimizados. No entanto, o âmbito do nosso estudo exclusivamente pretende conhecer conceções dos professores inquiridos e entrevistados com vista aos objetivos já formulados.

Considerámos a possibilidade de caracterizar as escolas inquiridas, todavia apenas possuímos os dados de praticamente metade dos inquéritos por questionário realizados, pois devido ao anonimato que quisemos preservar, foi impossível saber a escola dos professores inquiridos através da plataforma *online*. Assim, limitámo-nos a fazer uma caracterização genérica de todos os participantes com os dados recolhidos através do inquérito por

questionário. Seguidamente são apresentadas as características dos participantes, quer do inquérito por questionário, quer do inquérito por entrevista.

3.1.1. Caracterização dos participantes

Independentemente da natureza estudo, a escolha dos participantes de uma investigação é da responsabilidade do investigador (Bogdan & Biklen, 1994), sabendo de antemão que ao escolher restringe e delimita o seu campo de atuação. O mesmo investigador está sujeito ainda à disponibilidade e à participação voluntária dos sujeitos em análise (Bell, 1997), por isso é sempre necessária uma fase de abordagem e de negociação da disponibilidade dos intervenientes, tal como as autorizações para o acesso a determinados locais de pesquisa e para a recolha de dados.

Como alvo da nossa investigação, recorreremos aos professores do ensino secundário de escolas dos concelhos da área metropolitana de Lisboa. A escolha destes participantes vem ao encontro da problemática envolvente à investigação e ao facto dos mais recentes diplomas legislativos preverem um acréscimo de alunos com NEE nas escolas secundárias.

Devido à impossibilidade de se inquirir todos os professores da área metropolitana de Lisboa, foi restringida a pesquisa empírica a professores dos concelhos de Azambuja, Lisboa, Loures e Vila Franca de Xira. A escolha dos concelhos para aplicação do inquérito por questionário e por entrevista deve-se ao facto de serem, em termos logísticos, mais acessíveis de recolha.

3.1.1.1. Caracterização dos participantes inquiridos

A investigação através do inquérito por questionário recolheu dados demográficos dos inquiridos que estão contemplados na tabela 8, numa visão sinótica dos elementos caracterizadores que serviram de análise.

Tabela 8. Caracterização da amostra com percentagens, média e desvio-padrão (N=130).

Variável	Categoria	N	%	M	DP
Idade	Menos de 30 anos	3	2,3		
	Entre os 31 e os 40 anos	28	21,5		
	Entre os 41 e os 50 anos	58	44,6		
	Mais de 51 anos	41	31,5		
Género	Feminino	105	80,8		
	Masculino	25	19,2		
Habilitações académicas	Licenciatura	88	67,7		
	Mestrado	29	22,3		
	Doutoramento	2	1,5		
	Outra opção	11	8,5		
Situação profissional	Professor(a) do Quadro de Zona Pedagógica	14	10,8		
	Professor(a) do Quadro Escola	83	63,8		
	Professor(a) Contratado(a)	28	21,5		
	Outra opção	5	3,8		
Tempo de serviço	≤ 5 anos	11	8,5		
	6 a 10 anos	16	12,3		
	11 a 15 anos	7	5,4		
	16 a 20 anos	29	22,3		
	21 a 25 anos	20	15,4		
	≥ 26 anos	42	32,3		
	Total	125		20,43	10,000
Experiência com NEE	Sim	96	73,8		
	Não	33	25,4		

Nota:

Existem 5 omissões na resposta à variável ‘Tempo de serviço’.

Na variável ‘Experiência com NEE’ existe 1 omissão.

Como é possível verificar na tabela 8, a faixa etária com maior percentagem de inquiridos é entre os 41 e os 50 anos, 58 inquiridos pertencentes a esta faixa etária correspondendo a 45% da amostra total.

Como já era expectante, o género feminino é o género mais representado neste questionário: responderam 105 inquiridos do género feminino, correspondendo a 81% da amostra total, enquanto do género masculino responderam 25 inquiridos, ou seja, 19% dos inquiridos. Dado que atende à população docente em Portugal nas últimas décadas.

Quanto à distribuição da amostra em relação às habilitações académicas, os participantes envolvidos têm na sua grande maioria uma licenciatura, 68%, ou seja, 88 respostas. Dos participantes desta amostra, 9% apresentaram opções diferentes, 4 dos inquiridos indicam ter um curso de especialização como formação complementar. Nenhum dos inquiridos (N=130) apresentou como resposta Bacharelato, o que indica a preocupação dos professores em termos de qualificação profissional.

Da amostra total, 64% dos professores inquiridos tem uma situação estável visto pertencerem ao quadro de escola, o que corresponde a 83 dos respondentes. Dos

respondentes, 5 apresentaram outras opções em relação à sua atual situação profissional, dois professores encontram-se sem colocação e três dos respondentes são delegados sindicais, totalizando 4% da amostra.

Em termos de tempo de serviço, a distribuição varia entre 1 e 40 anos de serviço, mas predomina a faixa de tempo de serviço ‘Mais de 26 anos’ com 32% da amostra. A média do tempo de serviço é de 20,43 anos de serviço (DP=10,00).

No que respeita à experiência dos participantes com alunos com NEE, verifica-se uma grande prevalência na amostra de professores ter experiência na lecionação de turmas com alunos com NEE, 96 participantes afirmaram ter experiência, correspondendo a 74% da amostra total.

Da caracterização da amostra em estudo é possível destacar que a maioria dos inquiridos da amostra é do género feminino, situa-se numa faixa etária que indica grande experiência no ramo educacional, com muitos anos de serviço, estabilidade em termos profissionais e apresenta experiência na lecionação de turmas com alunos com NEE.

3.1.1.2. Caracterização dos participantes entrevistados

Face às hipóteses apresentadas para a nossa investigação, tentámos que os entrevistados escolhidos apresentassem características diferentes quanto à faixa etária, situação profissional e tempo de serviço. Assim, recorremos a dois professores do ensino secundário que, prontamente aceitaram o convite e as condições da entrevista, tal como os objetivos da entrevista e a gravação áudio da mesma.

Para salvaguardar as questões éticas que na ótica de Bogdan e Biklen (1994) e Tuckman (2012) são imperativas, os entrevistados terão em todas as referências a designação ‘professora A’, no caso do entrevistado do género feminino e, para o entrevistado do género masculino as referências serão ‘professor B’.

Tabela 9. Caracterização dos participantes entrevistados (N=2).

Variáveis	Professora A	Professor B
Idade	Mais de 51 anos	Entre os 31 e os 40 anos
Género	Feminino	Masculino
Habilitações académicas	Licenciatura	Licenciatura
Situação profissional	Quadro de escola	Contratado
Tempo de serviço	35 anos	12 anos
Experiência com NEE	Sim	Sim

Como é possível verificar na tabela 9, os dois entrevistados apresentam diferenças quer na idade, quer no género, quer na situação profissional e quer no tempo de serviço. O professor B pertence à faixa etária entre os 31 e os 40 anos, enquanto a professora A pertence à faixa etária com mais de 51 anos de idade. O professor B é do género masculino e a professora A do género feminino. Ambos são licenciados, o entrevistado é licenciado em Filosofia e tem formação na área de Hotelaria e Restauração, enquanto a entrevistada é licenciada em Economia e tem também formação para o 1.º ciclo. Em relação à situação profissional, o professor B é contratado como técnico para a área de formação Hotelaria e Restauração, já a professora A pertence ao quadro da escola há 24 anos. Em termos de serviço, a diferença entre ambos é de 23 anos, visto que o professor B tem 12 anos de serviço e a professora A tem 35 anos de serviço.

Ambos têm experiência em lecionar em turmas com alunos com NEE, de realçar que a professora A apresenta exemplos de alunos que teve e tem com NEE e apresenta características dos mesmos alunos. Em contrapartida, o professor B não apresenta exemplos de alunos com NEE e nem indica características dos mesmos. No caso da professora A, realçou o caso de uma aluna surda e de um aluno amblíope que já teve. No primeiro caso não teve qualquer apoio de um professor de educação especial, no caso do aluno ambliope, tinha apoio de uma professora de educação especial para a transcrição dos testes avaliativos para Braille, todavia afirma que como o processo era “demorado [...], muitas vezes, os testes eram gravados em cassete, ele punha a cassete e ouvia sem interferir com o teste dos outros” (Professora A). Afirma que nestes dois casos não teve dificuldades em trabalhar com os alunos referidos. Indicou que neste ano letivo tem duas alunas com NEE nas turmas onde leciona, uma está no Curso Profissional de Técnico Comunicação-Marketing, Relações Públicas e Publicidade, a aluna em causa apresenta graves dificuldades ao nível motor, tem a sua marcha comprometida, dependendo de cadeira de rodas elétrica. Não apresenta quaisquer dificuldades ao nível cognitivo e, por isso, “é uma aluna que participa normalmente como qualquer outro” (Professora A). O outro exemplo apresentado e que foi utilizado ao longo de

grande parte da entrevista, diz respeito a uma aluna com NEE e com CEI que está matriculada no 10.º ano, mas que ainda não foi devidamente avaliada por um professor de educação especial, visto que ainda não tinha sido colocado e, por esse motivo, não foi feito qualquer encaminhamento. Da avaliação realizada pela própria professora e pela psicóloga da escola, a aluna em causa mal lê e pouco interpreta. Perante estas dificuldades detetadas, a professora A demonstra que a aluna está desenquadrada na turma e o ano onde está e apenas faz “alguns desenhitos” e “não está a produzir nada” (Professora A).

No caso do professor B, não menciona nenhum caso em particular: realça o facto de nos primeiros anos em que teve alunos com NEE ter considerado ser algo novo e diferente. A novidade e diferença que sentiu com a lecionação em turmas com alunos com NEE estão de certa forma relacionadas com o facto de na sua formação inicial não se recordar de ter abordado a questão das NEE. A formação que teve caracteriza-se por ser “muito especulativa, muito desenvolvida e que não olha a detalhes particulares e a necessidades especiais” (Professor B). Manifesta que no decorrer das suas aulas tenta “replicar um pouco aquilo que foram os [seus] professores” (Professor B) e pensou que todos os alunos se encontrassem ao mesmo nível em termos cognitivos, de aprendizagem e de abstração. Desta forma, levou-o a ver a turma como “um todo”, todavia a lecionação de alunos nos Cursos de Educação e Formação de Jovens e agora os Cursos Vocacionais fez com que se deparasse com um “público diversificado”, tendo agora a necessidade de “explorar com os alunos aquilo que são as suas capacidades” (Professor B) e quando esses mesmos alunos vão estagiar tem a preocupação de adequar o local de estágio para que os alunos diminuam as suas dificuldades e desenvolvam as suas potencialidades. Confessa que, apesar de já ter tido alunos com NEE continua “sem ter uma formação adequada [...] para dar apoio aos alunos com NEE” (Professor B). Reconhece que o motivo de ainda não ter formação nesta área não se deve a falta de informação, mas sim trata-se de “uma questão de comodismo” (Professor B).

Podemos indicar que os professores entrevistados apresentam diferenças nos aspetos de caracterização dos mesmos e no que se relaciona com a lecionação em turmas com alunos com NEE: ambos têm experiência, todavia enquanto o professor B generaliza a sua experiência, já a professora A apresenta exemplos concretos da sua experiência.

3.2. Natureza da pesquisa

A presente investigação assenta numa metodologia de carácter quantitativo e qualitativo exploratório, com o objetivo de compreender as concepções dos professores do ensino secundário face à inclusão, neste nível de ensino, de alunos com NEE. Um estudo transversal que pretende obter uma visão dos professores em relação a esta questão.

De acordo com Carmo e Ferreira (1998), a investigação quantitativa está relacionada com a formulação e testagem de hipóteses que pretendem explicar determinado fenómeno. Assim, orienta variáveis, seleciona os participantes do seu estudo e, através de análise estatística, testa as hipóteses com o intuito de generalizar os seus resultados. A grande finalidade da investigação quantitativa é ir ao encontro de possíveis relações entre variáveis que são alvo de tratamento estatístico e testagem, para demonstrar que a inferência causal escolhida explica determinado fenómeno.

Para Bogdan e Biklen (1994) e Tuckman (2012), uma investigação qualitativa diz sempre respeito ao quotidiano educativo e à variedade de elementos que o constituem, pretende aprofundar a realidade e ir ao encontro de sistemas de relações entre os vários elementos em estudo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta como características a sua natureza descritiva, indutiva e compreensiva.

No que diz respeito à validade interna e externa, os dois tipos de investigação são diferentes (Carmo & Ferreira, 1998). Enquanto a investigação quantitativa, em termos de validade externa, se apresenta geralmente muito potente, a investigação qualitativa, em termos de validade externa, é pouco sólida, pois tem dificuldades de generalização. Os papéis são invertidos no que concerne à validade interna, a investigação qualitativa é mais potente, a investigação quantitativa é mais frágil.

Carmo e Ferreira (1998) referem vários autores que apresentam diferentes argumentos para defenderem os diferentes tipos de abordagem, todavia alguns autores equacionam a possibilidade de combinação entre os métodos quantitativos e os métodos qualitativos, outros consideram inviável esta combinação (Bogdan & Biklen, 1994).

Os métodos quantitativos e qualitativos apresentam várias vantagens e desvantagens (Bell, 1997), de modo a minimizar as desvantagens de ambos os métodos e por forma a cumprir os objetivos definidos para a presente investigação, considerámos necessário o cruzamento de dados fornecidos por estes dois métodos. No nosso estudo, em fases diferentes da investigação, combinámos a abordagem quantitativa correlacional, descritiva e

comparativa, através da utilização do inquérito por questionário e a abordagem qualitativa descritiva e comparativa, através da utilização do inquérito por entrevista. Se na primeira abordagem é possível obter uma vasta quantidade de informação, dados numéricos que possibilitam tratamento e análise da problemática em causa, a segunda abordagem permite obter detalhadamente dados e explicações dos mesmos (Flick, 2007).

Foi nosso desiderato fazer a triangulação de dados recolhidos dos dois instrumentos de investigação que escolhemos para que fosse possível no final do estudo fazer uma análise dos mesmos tendo em conta diferentes aspetos da realidade empírica em estudo.

3.3. Técnica e instrumentos de investigação

A investigação é um processo que pretende dar respostas a questões que o investigador vai formulando e, independentemente do tipo de respostas que possam ser apresentadas, estas só poderão ser fundamentadas através de dados, dados esses recolhidos por técnicas de investigação adequadas a cada questão da investigação (Tuckman, 2012).

A escolha da técnica ou das técnicas, bem como dos instrumentos a utilizar, não constitui uma tarefa de resolução fácil, pois da escolha dependerá toda a pesquisa empírica e os resultados produzidos pela própria pesquisa (Afonso, 2005; Quivy & Campenhoudt, 1998).

Após a realização do inventário das vantagens e desvantagens das diferentes técnicas, optámos por realizar uma investigação por inquérito, pois considerámos que esta técnica de investigação fosse possível recolher respostas para os objetivos que gizámos para a investigação. Considerámos igualmente relevante o facto de ser um dos tipos de investigação mais utilizados no campo da educação, como afirmam Ghiglione e Matalon (1992) e Tuckman (2012). Em certa medida, seguimos a tradição na investigação.

Dentro da investigação por inquéritos temos vários tipos de instrumentos. Ghiglione e Matalon (1992) indicam que é difícil generalizar quando falamos de inquérito, visto que existem vários tipos e na prática recorre-se a diferentes técnicas, sendo que cada uma coloca problemas particulares.

Para a presente investigação, a recolha de dados foi realizada através de um inquérito por questionário, construído para o efeito e, numa fase posterior à análise dos dados obtidos pelo inquérito por questionário, utilizámos o inquérito por entrevista para a concretização da

totalidade dos objetivos da investigação. Estes instrumentos no parecer de Tuckman (2012, p. 63) “quando construídos adequadamente e aplicados na tabela de uma investigação com um *design* correto, podem ser utilizados como instrumentos de grande vantagem”, permitindo encontrar diversas perspetivas dos docentes sobre as questões em causa na investigação, ajudando a compreender melhor esta problemática e servir futuramente para melhorar práticas educativas.

3.3.1. O Inquérito por questionário

Associado a pesquisas sociológicas e psicológicas, o inquérito é um instrumento muito utilizado e conhecido nas investigações nas ciências sociais (Ghiglione & Matalon, 1992). O inquérito consiste “num conjunto de questões escritas a que se responde também por escrito” (Afonso, 2005, p. 101). Pretende-se do inquérito a interrogação de um determinado número de pessoas com o objetivo de generalização das suas respostas (Ghiglione & Matalon, 1992), pois permite chegar a um elevado número de sujeitos (Afonso, 2005).

Como previne Tuckman (2012), existe o perigo de se fazer uma interpretação incorreta das respostas dadas ao questionário. Segundo Bell (1997), um bom inquérito é aquele que reúne a aceitação da parte dos inquiridos e que não levanta problemas para a análise e interpretação dos dados recolhidos. A sua elaboração deve exigir da parte do investigador uma atenção e rigor redobrado, para que o produto final seja um dispositivo que possibilite a recolha fidedigna de dados dos inquiridos e, posteriormente, uma adequada análise dos mesmos (Afonso, 2005).

Ghiglione e Matalon (1992) afirmam que

a construção do questionário e a formulação das questões constituem [...] uma fase crucial do desenvolvimento de um inquérito. Não podemos deixar certos pontos no vago, dizendo que mais tarde, perante as respostas, os tornaremos mais precisos. Qualquer erro, qualquer inépcia, qualquer ambiguidade, repercutir-se-á na totalidade das operações ulteriores até às conclusões finais. (pp. 108-109).

Assim, a construção de um bom questionário exige que se considerem diversos aspetos: o tipo de questões a incluir, a formulação, a apresentação, o pré-teste, a distribuição, o retorno dos questionários. Por isso, no momento de conceção do próprio inquérito, devem equacionar-se todos os aspetos mencionados (Bell, 1997; Albarello, 1997).

No cumprimento desta fase primordial, Afonso (2005) recomenda que se construa uma tabela em que se identificam as questões da pesquisa que devem ser abordadas no questionário, o levantamento dos aspetos a incidir determina a escolha do tipo de questões e do tipo de respostas. Na literatura sobre os inquéritos por questionário, verificámos várias formas de classificação, ora das questões, ora das respostas. Adotámos a tipologia mais frequente, referida por Tuckman (2012, pp. 433-437): em relação às questões existem “questões directas versus indirectas”, “questões específicas versus não específicas”; “factos versus a opinião”, “questões versus afirmações” e “questões com resposta predeterminada versus com chave de resposta”; no que diz respeito às respostas, o mesmo autor refere as “respostas não estruturadas”, “respostas com espaço a preencher”, “respostas por tabela”, “resposta por escala”, “respostas ordenadas”, “resposta por listagem” e “respostas por categorias” (Tuckman, 2012, pp. 437-446).

Deve também ter-se em consideração, na elaboração do questionário, a própria apresentação do questionário. Este deve conter informação sobre o investigador e o tema da investigação, instruções precisas relativas ao preenchimento do questionário, cuidado na própria apresentação gráfica e qualidade de impressão como também o número de folhas, pois o número de folhas e a quantidade de questões podem determinar a mobilização ou não do inquirido para o preenchimento do questionário (Albarello, 1997; Bell, 1997; Hill & Hill, 2002).

Antes de ser aplicado, o inquérito deve ser validado por uma equipa de avaliadores para se averiguar o formato do mesmo e as próprias questões, é sugerido um pré-teste (Afonso, 2005; Albarello, 1997; Bell, 1997; Ghiglione & Matalon, 1992; Quivy & Campenhoudt, 1998; Tuckman, 2012), isto é, aconselha-se a aplicação do questionário a um grupo que servirá de exemplo para o investigador, devendo ser incluído um documento para comentários ao próprio questionário. Isto quer dizer que é imperativo fazer-se um pré-teste para que “no decurso do qual o próprio investigador [verifique] a adequada compreensão das frases, das palavras e dos filtros” (Albarello, 1997, p. 57).

Após as reformulações, a aplicação do questionário pode ser presencial ou não presencial, nesta última modalidade, o retorno do questionário pode ser feito por correio ou por correio eletrónico (Afonso, 2005).

Como vantagens da aplicação de inquérito por questionário numa investigação, Quivy e Campenhoudt (1998) referem os múltiplos dados e a possibilidade de se proceder a inúmeras análises, outra grande vantagem é a representatividade que os questionários podem

atender. Como limitações e problemas, Albarello (1997) e Quivy e Campenhoudt (1998) indicam o peso e custo elevado, ideia que é contrariada por Bell (1997) que afirma que “os inquéritos constituem uma forma rápida e relativamente barata de recolher um determinado tipo de informação (p. 100)”. Concordando com ambas as perspetivas, o inquérito por questionário poderá ter custos elevados se for impresso em papel e o retorno tiver que ser feito por correio, pois o investigador terá despesas na impressão do questionário, como também despesas com envelopes e selos para o retorno dos questionários. Os custos podem ser reduzidos se o questionário se realizar via correio eletrónico (vulgo *e-mail*), como também prevê Afonso (2005). A superficialidade das respostas e a “individualização dos entrevistados” são limitações e problemas apresentados por Quivy e Campenhoudt (1998) dos inquéritos por questionário, visto que, estes apresentam-se descaracterizados das suas relações sociais e a credibilidade do dispositivo. Ponderando todos os prós e os contras, resolvemos avançar para esta técnica, visto reunir condições favoráveis para a recolha da informação que necessitamos para a nossa investigação.

3.3.1.1. O questionário

O questionário (Apêndice A) é um documento de autopreenchimento, constituído por 68 perguntas fechadas e organizadas em três grupos.

No primeiro grupo, intitulado ‘Identificação’ pretendia-se obter dados e caracterizar os inquiridos sem os identificar diretamente, no que se refere às variáveis: idade, género, habilitações académicas, situação profissional, tempo de serviço e experiência com NEE, questões 1 a 6.

O segundo grupo denominado ‘Nova Legislação’ colocava questões sobre o Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, e sobre a Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro. Em relação ao primeiro diploma, os inquiridos através de uma aproximação à escala de Likert com 4 níveis de resposta (em que 1 é o ‘Discordo plenamente’ e 4 é ‘Concordo plenamente’), foram interpelados a indicar o grau de concordância sobre este documento, questão 7. Em relação ao segundo diploma, os inquiridos indicaram o seu grau de concordância face às indicações apresentadas nesta portaria, recorreu-se novamente a uma escala de tipo Likert

com 4 níveis de resposta (em que o 1 é o ‘Nada adequado’ e o 4 é o ‘Totalmente adequado’), questão 8.

O último grupo com o título ‘Inclusão e educação inclusiva’ é constituído por duas questões. A primeira questão diz respeito à inclusão e educação inclusiva, solicitando aos respondentes que indicassem o nível de concordância sobre educação inclusiva e a inclusão de alunos com NEE no ensino secundário. Para tal, foi utilizada uma escala próxima de Likert com 4 níveis de resposta (em que o 1 é o ‘Discordo Totalmente’ e o 4 é o ‘Concordo Totalmente’), questão 9. A última questão diz respeito ao que pensam os professores sobre a educação inclusiva referindo-se em termos de frequência. Para tal, foi utilizada uma escala próxima de Likert (em que 1 é ‘Nunca’ e o 4 é o ‘Sempre’), questão 10.

A ordenação numa escala de 4 pontos teve o intuito de não se permitir a indiferença ou a neutralidade do inquirido e para efeitos de análise descritiva estatística, a partir do ponto médio dos valores obtidos nas várias respostas, permitindo a identificação de concepções positivas e concepções negativas. Assim, os resultados até 2,4 são considerados negativos.

A opção por questões fechadas ao longo do questionário com respostas limitadas a escolhas preestabelecidas teve como intento a uniformização de respostas de modo a que fosse possível analisá-las.

As questões e o número de itens estão relacionados com os objetivos e hipóteses formulados, com os dados informativos reportados no enquadramento teórico, com o Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, e a Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro. Todos em linha de conta com as ideias sobre os princípios da educação inclusiva, a participação e realização dos alunos com NEE e sem NEE. Os itens foram colocados de modo aleatório e, primeiramente, as escalas em análise agrupavam-se em duas: ‘Conhecimento da legislação’, questões 7 e 8; e ‘Inclusão e educação inclusiva’, questões 9 e 10. No entanto, na análise estatística a que foi submetido, foram alteradas as escalas como pormenorizadamente descrevemos na apresentação dos dados (Capítulo 4 - Apresentação e análise dos resultados).

3.3.2. O inquérito por entrevista

Bogdan e Biklen (1994) definem o inquérito por entrevista como sendo uma conversa intencional entre dois intervenientes, o entrevistador e o entrevistado, na qual o

entrevistador tem o objetivo de obter dados sobre o entrevistado. No entanto existem casos em que são entrevistados mais de que uma pessoa, como prevê Afonso (2005), atendendo às opções do entrevistador, é possível realizar-se entrevistas em grupo de forma a existir alguma confrontação de ideias e de enriquecimento dos dados recolhidos.

O inquérito por entrevista é uma interação verbal, direta e presencial na maioria das vezes, pois a entrevista pode ser realizada *in loco* ou através de telefonema (Afonso, 2005). Serve para a recolha de informações descritas pelo próprio entrevistado, assim, o investigador poderá compreender melhor a forma de vislumbrar a realidade do entrevistado (Bogdan & Biklen, 1994). Tal como Bogdan e Biklen (1994), Afonso (2005) e Tuckman (2012) afirmam que o inquérito por entrevista é uma técnica muito utilizada nas investigações.

Para que se crie um ambiente informal e propício a discorrer de confidências e pontos de vista, é necessário começar o inquérito por entrevista com uma conversa banal, no entendimento de Bogdan e Biklen (1994), para que, desta forma, se crie uma relação próxima com o entrevistado, todavia essa proximidade de relacionamento interpessoal não pode fazer com que o investigador abuse da confiança dos seus interlocutores (Bell, 1997).

No inquérito por entrevista é possível distinguir-se três tipos de entrevista: entrevista estruturada ou diretiva, constituída por questões previamente formuladas e delimitadas num conjunto de categorias de respostas; entrevista não estruturada ou não diretiva, o entrevistador coloca um tema em discussão e deixa o entrevistado dissertar sobre o tema da entrevista de forma livre, alargada e ambígua; entrevista semiestruturada ou semidiretiva, o entrevistador nesta modalidade escolhe antecipadamente determinados temas específicos que pretende abordar e constrói um guião que lhe servirá para orientar a sua própria entrevista, este deve ser preparado com alguma antecedência para permitir ao entrevistador delimitar os objetivos da entrevista (Afonso, 2005; Albarello, 1997).

Bogdan e Biklen (1994) indicam que a entrevista semidiretiva ou semidirigida é certamente a mais utilizada na investigação. Trata-se de uma entrevista que não é totalmente aberta, mas que não se restringe a uma lista de questões precisas. O entrevistador tem uma série de perguntas-guias que permitem uma certa liberdade de exposição do entrevistado e que servem para focar os objetivos pretendidos.

Das várias vantagens na aplicação deste dispositivo de investigação, destaca-se a riqueza dos dados recolhidos, visto que o contacto entre os dois interlocutores permite que o entrevistado aflore as suas respostas. Assim, a profundidade dos dados recolhidos, a

flexibilidade e a pouca diretividade deste tipo de técnica, permitem ao interlocutor apresentar a sua interpretação da realidade livremente (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Como desvantagens da entrevista é possível mencionar algumas, sendo a principal o tempo de análise dos dados recolhidos (Bell, 1997). Acrescendo a este facto, a aparente espontaneidade do entrevistado e total neutralidade do investigador, deve-se ter em conta que a entrevista pode intimidar ou parecer pouco técnica devido à sua flexibilidade (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Após os resultados obtidos no inquérito por questionário e aclarados os objetivos da aplicação do inquérito por entrevista a professores do ensino secundário, concluímos que deveríamos realizar entrevistas de modo a clarificar e aprofundar os aspetos que considerámos mais pertinentes da análise realizada.

3.3.2.1. As entrevistas semiestruturadas

Escolhemos a entrevista semiestruturada ou semidiretiva como tipo de entrevista a implementar, dado que este tipo de entrevista reúne vantagens bastante convenientes para a presente pesquisa, que nesta fase requer que o entrevistado possa estar à vontade para esclarecer todas as perguntas, mas que se sinta livre para explanar sobre as questões que considerar mais pertinentes.

A elaboração do guião da entrevista (Apêndice C) teve o cuidado de ir ao encontro dos dados obtidos pelos questionários, os objetivos e hipóteses delimitados para a investigação (Bell, 1997). Na elaboração do guião, procurámos não incluir conteúdos que proporcionassem respostas muito curtas do tipo sim ou não; para tal, tentámos que as questões colocadas fossem mais descritivas e exigissem alguns pormenores ou detalhes. O guião da entrevista apresentado pretendeu ser flexível para permitir a recolha de dados relevantes e inesperados para a investigação (Bogdan & Biklen, 1994).

O principal intuito das entrevistas foi levar os sujeitos ligados à investigação a terem um discurso menos formal, menos “politicamente correto” (Bell, 1997), para que estes dissessem o que realmente pensam sobre a temática investigada. Não eram pretendidas “respostas feitas” sobre a inclusão, mas sim, respostas que espelhassem as suas opiniões, as preocupações, os receios, a postura de cada entrevistado face à inclusão nas suas turmas de

alunos com NEE. Assim, foi nosso ensejo compreender se os mesmos se sentem preparados para acolher alunos com NEE nas suas salas e para alterarem as suas práticas educativas.

As entrevistas, com guião comum, foram estruturadas através de seis blocos, atendendo aos objetivos da entrevista.

O primeiro bloco tem como título legitimação da entrevista e motivação do entrevistado. O objetivo deste bloco é contextualizar o entrevistado(a) sobre o intuito, propósito e objetivos da entrevista, bem como solicitar a autorização para gravar e informar o interlocutor da confidencialidade e anonimato dos dados.

O segundo bloco diz respeito à caracterização do entrevistado e teve como objetivos recolher dados demográficos sobre o mesmo e saber se o entrevistado tem experiência com alunos com NEE.

O terceiro bloco, intitulado de participação e resultados académicos dos alunos com NEE, pretendeu caracterizar os alunos com NEE no ensino secundário em termo de participação e de resultados dos alunos com NEE no ensino secundário.

O quarto bloco, com o título de legislação relativa a alunos com NEE no ensino secundário, diz respeito às considerações dos professores sobre os dois diplomas que abordam os alunos com NEE e sobre os alunos com NEE e com CEI no ensino secundário.

O quinto bloco questiona o impacto dos alunos com NEE no ensino secundário e tenta avaliar o impacto, na perspetiva dos professores.

O último bloco pretende verificar a disponibilidade dos professores para planificar, cooperar e terem formação na área dos alunos com NEE.

As entrevistas realizadas foram orientadas pelos objetivos gerais e específicos de cada bloco, funcionando as questões como tópicos, para que o entrevistado desenvolvesse as suas respostas sem a condução do entrevistador.

3.4. Procedimentos

Afastados há cerca de três anos do ensino secundário, considerámos ter condições para entrar nas escolas apenas com o intuito de investigar. Desta forma, foi possível garantir um certo distanciamento do objeto da investigação e eliminar os preconceitos e ideias anteriormente concebidas sobre a questão de partida e os sujeitos da investigação, como é

aconselhado por Bogdan e Biklen (1994). No entanto, os conhecimentos e a convivência já adquiridos nestes espaços fizeram com que certas dificuldades previstas de adaptação aos locais de pesquisa fossem atenuadas e superadas (Afonso, 2005).

Foi estabelecido nesta investigação que os sujeitos fossem professores do ensino secundário e, atendendo à dimensão da população, restringimos a professores do ensino secundário da área metropolitana de Lisboa.

Procurámos escolher as técnicas e instrumentos de recolha de dados mais adequados ao problema, à questão de partida e aos objetivos, atendendo à fundamentação teórica realizada, onde foi possível fazer o levantamento de bibliografia de autores de reconhecido prestígio e idoneidade, da legislação e de investigações já realizadas, o que possibilitou traçar as principais linhas orientadoras para a pesquisa empírica.

O trabalho empírico é, sem dúvida, um processo de grande dinamismo e envergadura, sendo sempre necessário fazer ajustamentos ao longo de todo o trabalho devido às contingências do campo de investigação não ser um laboratório e dos sujeitos de estudo serem humanos. O investigador está sempre dependente do que possa ocorrer no campo de investigação, que é sempre imprevisível (Tuckman, 2012). Todavia, o mesmo tem que estar precavido e munido de meios para apaziguar ou para melhor lidar com as vicissitudes que surgem ao longo da investigação.

No nosso caso, antes de entrar no campo de investigação, foi necessário elaborar o instrumento de recolha de dados. A elaboração de um inquérito por questionário é uma das fases mais delicadas e dispendiosas de tempo por parte do investigador, visto que este deve ter em conta que na aplicação da técnica não estará presente para esclarecer eventuais dúvidas que surjam. Assim, deve ter cuidado na sua elaboração, que comporta diferentes fases (Albarello, 1997; Ghiglione & Matalon, 1992). O nosso exemplo vem comprovar o que os autores afirmam: o período de construção foi moroso e delicado, foi necessário recorrer a literatura especializada para o efeito, fazer um levantamento exaustivo do que se pretendia para a elaboração do questionário, foram necessários vários meses para a sua concretização, pois tinham de estar bem salvaguardados todos os aspetos, sem eliminar fases e requisitos importantes e determinantes para a elaboração de um bom questionário (Hill & Hill, 2002).

Desde o primeiro instante, evitámos um questionário extenso, repleto de questões de necessidade e pertinência secundárias e cheio de ambiguidades. Ao redigirmos as questões e afirmações do questionário, foram tidos em linha de conta os objetivos da investigação e

tentámos utilizar uma linguagem neutra, simples, objetiva e com clareza, para que todos os professores respondessem sem hesitações e dúvidas.

O questionário foi sujeito à análise de um grupo de especialistas, que teceram as suas críticas e sugestões. Foi também realizado um pré-teste com três professores que, após o seu preenchimento, manifestaram juízos sobre a clareza das questões, a relevância, a adequação das questões e o tempo gasto no seu preenchimento (Bell, 1997; Hill & Hill, 2002). Dado que os reajustes se prenderam mais com pequenos detalhes, considerámos desnecessário colocar a primeira versão na secção dos Apêndices.

Após os reajustes necessários, a eliminação de itens duplicados e reescrita de itens pouco claros foram tidos em conta, considerando o requisito da apresentação.

O questionário final tem uma apresentação simples, com um cabeçalho que serve de introdução. A breve introdução apresenta o questionário, indica a finalidade, informa sobre o anonimato e confidencialidade dos dados dos inquiridos e apresenta as instruções para o seu preenchimento (Albarelo, 1997). Optámos por processar o questionário final em dois formatos: formato em papel e digital, este último através da aplicação do *Google Forms*. Esta aplicação permite o preenchimento por parte dos inquiridos, de modo anónimo e confidencial. O processo de envio e de devolução é simples: em relação ao envio, apenas é necessário colocar os endereços eletrónicos que pretendemos e todos, em simultâneo, recebem o *link* do questionário; respeitante à devolução, aquando da conclusão do preenchimento do questionário, este é enviado automaticamente para o autor da aplicação, sem que o autor possa verificar o nome do inquirido.

Depois da construção do questionário final, a etapa seguinte estava relacionada com os pedidos de autorização, tal como alerta Bogdan e Biklen (1994), dado que o primeiro entrave na investigação diz respeito à autorização para se realizar o que se pretende. Foi solicitada autorização à entidade intitulada Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME) do GEPE do Ministério da Educação (ME). Recorremos ao MIME para a obtenção da autorização. Este requisito é legal e obrigatório, tem a finalidade de possibilitar o contato com as escolas e, conseqüentemente, com os sujeitos em estudo. O pedido de deferimento foi realizado, através do preenchimento de um formulário que o próprio MIME disponibiliza na sua plataforma *online*, onde solicita os dados do estudo e documentos, tais como o próprio questionário, carta da orientadora da investigação (Anexo A) e missiva de apresentação e autorização para os diretores das escolas a contatar. O deferimento foi concedido três semanas

após o pedido (Anexo B). Após a obtenção da autorização do MIME, foram contactadas direções de escolas de vários concelhos da área metropolitana de Lisboa.

Nas primeiras abordagens às escolas, recorremos às escolas secundárias com mais alunos e, consequentemente, com mais professores. A escolha recaiu nestas escolas para que, desta forma, fosse possível controlar melhor os participantes do estudo. Pretendíamos apenas professores que lecionassem apenas turmas do ensino secundário. Todavia, as primeiras incursões não surtiram grandes resultados, devido às reuniões de avaliação do 3.º período e à proximidade das datas de exames nacionais. Os diferentes diretores de escola remeteram a sua intenção de participarem na investigação após os primeiros exames nacionais. Tal como refere Tuckman (2012), os problemas do investigador surgem porque não é possível minimizar as contingências do campo de investigação e porque existem acontecimentos que fogem ao controlo de todos os intervenientes. Existiram várias contrariedades que condicionaram a entrega e recolha dos questionários, tais como as greves de professores, falta de professores nas escolas devido à ausência de componente letiva, férias dos mesmos, greves dos transportes públicos, inspeções nas escolas. Todos estes acontecimentos condicionaram a entrega dos questionários e fizeram com que a investigação empírica tivesse que respeitar o período de interrupção letiva e retomasse no reinício das atividades escolares.

Para contactarmos as escolas, procedemos à apresentação do estudo *in loco*, marcámos reuniões, prazos de entrega e recolhas de questionários; em alguns estabelecimentos foi necessário proceder-se ao envio de pedido de autorização através de correio eletrónico. Em todos os casos, apresentámos a carta de apresentação e de autorização, contendo o tema, os objetivos, os motivos da investigação para mobilizar a participação dos docentes. Na missiva é evidenciada a pertinência de se ouvir os professores sobre esta temática e é esclarecida a questão da confidencialidade dos dados recolhidos (Albarello, 1997). Juntamente com a carta de apresentação, seguiu a carta de apresentação da orientadora, a autorização do MIME e um exemplar do questionário.

Na segunda fase ou no segundo pedido de autorização, os deferimentos ao pedido foram surgindo e, naturalmente, fomos distribuindo e recolhendo os questionários preenchidos em todas as escolas que autorizaram o estudo. Solicitámos autorização em 16 escolas, 8 aceitaram o pedido e autorizaram a recolha de questionários, 3 manifestaram interesse em participar, mas, no segundo trimestre de aulas, altura tardia entre janeiro e março, de 4 não obtivemos qualquer resposta ao nosso pedido.

Tabela 10. Distribuição dos questionários entregues e preenchidos por escolas.

Escola	Questionários entregues	Questionários preenchidos
Escola A	30	20
Escola B	15	7
Escola C	10	6
Escola D	15	1
Escola E	15	15
Escola F	15	15
Escola G	5	5
Escola H	8	5
TOTAL	113	74

A tabela 10 apresentou a distribuição das escolas em relação aos questionários entregues e questionários preenchidos. A escola designada D apresenta o número mais baixo de questionários preenchidos (N=1), enquanto a escola A foi a escola com mais questionários preenchidos (N=20), nas escolas E (N=15) e F (N=15) a totalidade dos questionários entregues foram preenchidos. Com efeito, foram recolhidos questionários em 8 escolas, foram entregues 113 questionários e devolvidos preenchidos 74.

O número de questionários distribuídos e a forma de distribuição foi discutido com os membros da direção das escolas e a distribuição realizou-se de três maneiras diferentes: em quatro escolas (escolas A, B, D e H), contactámos diretamente com os professores e acordámos os dias de entrega; em duas escolas (escolas C e G), contámos com a colaboração de colegas para a distribuição e recolha; nas restantes duas escolas (escolas E e F), os diretores preferiram contactar os professores, distribuir e recolher os questionários.

Apesar dos contactos realizados e de acordarmos nas diferentes escolas a data de recolha dos questionários, foi em alguns casos necessário insistir para obter mais questionários preenchidos e remarcar novas datas de entrega. Para o sucesso da recolha dos questionários contámos com a incansável colaboração de colegas professores, de uma antiga professora nossa e de insistentes diretores de escola que conseguiram sensibilizar alguns professores para o preenchimento dos questionários.

Para além das escolas, contámos com a ajuda de antigos colegas da área metropolitana de Lisboa que responderam ao questionário disponibilizado *online*. Dos 85 contatos estabelecidos através de correio eletrónico, 56 responderam ao questionário, 10 endereços de correio eletrónico estavam errados ou desatualizados e os restantes 19 não responderam.

Tabela 11. Distribuição de questionários em papel e online

	Questionários distribuídos	Questionários preenchidos	
Questionários em papel	113	74	65,5%
Questionários online	85	56	68,9%
TOTAL	198	130	65,7%

Como foi possível verificar na tabela 11, para a concretização da investigação foram distribuídos um total 198 questionários, tendo sido devolvidos 130 questionários preenchidos: 56 questionários *online* e 74 questionários em papel, uma percentagem de devolução perto dos 66%.

Para a entrega e recolha dos questionários foi utilizada a técnica de amostragem não probabilística, a amostragem por conveniência geográfica, dependente dos nossos constrangimentos em termos de deslocações e dependente de autorização dos diretores.

Findo o processo de recolha dos questionários, procedeu-se ao registo dos dados contidos nos questionários através de uma folha de cálculo do programa Microsoft Office Excel, os mesmos foram tratados e analisados estatisticamente com recurso ao programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (versão 20, IBM SPSS, Chicago, IL) (SPSS).

Todos os dados do questionário foram codificados para que, posteriormente, fosse possível a análise estatística. Os dados qualitativos foram transformados em dados quantitativos através da codificação numérica, de acordo com as indicações de Tuckman (2012). O mesmo autor indica que o investigador deve escolher arbitrariamente o número que está a substituir a palavra e que, preferencialmente, devem ser números consecutivos. No caso do nosso inquérito por questionário, atribuiu-se em cada questão códigos de 1 a 4, com exceção das perguntas 2 e 6, os códigos foram 1 e 2.

A questão 1 estava dividida em quatro faixas etárias: o código 1, para a resposta ‘Menos de 30 anos’; código 2, ‘Entre os 31 anos e os 40 anos’; código 3, ‘Entre os 41 e os 50 anos’; código 4, ‘Mais de 51 anos’.

A pergunta 2 foi atribuída às respostas o código 1, para a resposta ‘Masculino’ e 2, para o género ‘Feminino’.

Na questão 3, habilitações académicas, o código 1, diz respeito à resposta ‘Licenciatura’; código 2, ‘Mestrado’; código 3, ‘Doutoramento’ e código 4, ‘Outra opção’.

A questão 4, situação profissional, código 1 para ‘Professor(a) do Quadro de Zona Pedagógica’; código 2 para ‘Professor(a) do Quadro Escola’; código 3 para Professor(a) Contratado(a); código 4 para ‘Outra opção’.

No caso do tempo de serviço, questão 5, foi substituído o número de anos de serviço, por uma escala de intervalos para reduzir o número de respostas apresentadas para seis categorias, tal como Tuckman (2012) sugere: código 1 - ‘Menos ou igual a 5 anos de serviço’; código 2 - ‘De 6 a 10 anos de serviço’; 3 - ‘De 11 a 15 anos de serviço’; 4 - ‘De 16 a 20 anos’; 5 - ‘De 21 a 25 anos de serviço’; 6 - ‘Mais de 26 anos de serviço’.

Na questão 6 foi atribuído o código 1 para a resposta ‘Sim’ e o código 2 para a resposta ‘Não’.

Os restantes grupos ficaram assim organizados: na questão 7, as opções de respostas foram codificadas do código 1, ‘Discordo plenamente’ ao código 4, ‘Concordo plenamente’. Na questão 8, código 1, ‘Nada adequado’ ao código 4, ‘Totalmente adequado’. Na questão 9, código 1, ‘Discordo totalmente’ ao código 4, ‘Concordo totalmente’. Na questão 10, código 1, ‘Nunca,’ ao código 4, ‘Sempre’.

A análise estatística realizada é descrita posteriormente no ponto com o mesmo nome (3.7.1. Análise estatística). Após o tratamento e análise de dados recolhidos através do inquérito por questionário, foi elaborado o guião de entrevista semiestruturada, tendo em conta a análise dos questionários.

Para a construção do guião da entrevista semiestruturada, recorremos à adaptação do guião de Estrela (1994), que teve em conta os objetivos do estudo, os tópicos a interpelar e as questões formais em torno da própria condução da entrevista. O guião foi submetido a apreciação e reajustes por uma perita com grande experiência na realização de entrevistas desta natureza, a nossa orientadora; os reajustes tiveram em conta os objetivos e os blocos da entrevista.

Foi elaborado um pré-teste com a finalidade de verificar a adequação das questões subjacentes ao guião, as respostas ambicionadas e eventuais novas perguntas. Para a realização do pré-teste foi possível a colaboração de uma colega que, devido ao facto de não residir na área circunscrita do nosso estudo, não podia fazer parte do leque de potenciais professores a entrevistar. Após este pré-teste, registámos as considerações e sugestões da entrevistada, de modo a melhorar o guião e a própria condução das futuras entrevistas. As sugestões dizem respeito à sequência dos tópicos e ao tempo de reflexão; nesta última sugestão, a entrevistada recomendou concedermos mais tempo, para que o entrevistado reflita sobre a questão apresentada.

Após algumas alterações relativamente à sequência de tópicos, foram equacionados os professores a entrevistar. Contactámos dois antigos colegas, visto terem demonstrado

interesse e disponibilidade em conversas anteriores a esta abordagem. Na sequência do contacto telefónico e aceitação da entrevista, foram acordados a data, hora e local, tendo em conta a disponibilidade e conveniência dos entrevistados (Bell, 1997). O local da realização das entrevistas foi devidamente autorizado pelo diretor da escola onde lecionam os professores entrevistados.

As entrevistas realizaram-se nas datas, horas e locais sugeridos pelos entrevistados. Foi possível criar um ambiente agradável e propício. Tal como aconselha Bogdan e Biklen (1994), antes da entrevista informámos os entrevistados do que se pretendia com a mesma, nomeadamente, os objetivos, tal como garantimos aos entrevistados a confidencialidade das informações recolhidas (Ruquoy, 1997). Solicitámos o aval dos entrevistados para a gravação da entrevista como elemento facilitador de registo, informando que o registo servia apenas para esta investigação (Bell, 1997).

Durante a entrevista demonstrámos o nosso interesse e atenção nas respostas do sujeito através de “expressões faciais” que, no entender de Bogdan e Biklen (1994), devem ser “apropriadas”. Demonstrámos atenção e respeitámos os momentos de silêncio, considerando-os essenciais para a reflexão do entrevistado. Intentámos clarificar certos pontos, mas deixando livremente os entrevistados discorrer sobre cada questão (Ruquoy, 1997). Os entrevistados falaram descontraidamente sobre os assuntos, dando o seu ponto de vista (Bogdan & Biklen, 1994).

Após as entrevistas, a fase seguinte foi a transcrição das mesmas, designado por protocolo, a redação integral de toda a entrevista. Esta fase da transcrição foi vagarosa, como é previsto pelos autores Bell (1997) Bogdan e Biklen (1994) e Guerra (2006), demorámos menos tempo do que o calculado por Bell (1997), mas mais do que o antevisto por Guerra (2006): demorámos para cada entrevista cerca de duas horas e trinta minutos. No início das transcrições colocámos os elementos que contextualizam a entrevista (Bogdan & Biklen, 1994).

Para a transcrição das entrevistas, optámos por fazê-lo num bloco de notas, manualmente, visto ser mais rápido anotarmos; fomos parando a gravação para procedermos à transcrição, tivemos a necessidade de rever as gravações para aclarar alguns pontos. Depois da transcrição, relemos os dois protocolos e corrigimos a pontuação.

A transcrição realizada das entrevistas é integral e fiel ao que foi dito, apenas oculta, na segunda entrevista, o nome da escola referido pelo entrevistado por duas vezes.

Seguindo as fases da entrevista, após a transcrição é necessário a análise de conteúdo (3.7.2. Análise de conteúdo). Primeiramente foi realizada uma leitura do texto transcrito, seguiram-se outras leituras do protocolo para selecionar as unidades de registo a utilizar na análise de conteúdo, através da catalogação em categorias e subcategorias; foram sublinhadas com cores diferentes para melhor visualização das diferentes categorias. Foi necessário um grande cuidado na análise de conteúdo de cada entrevista, para que a interpretação das mesmas fosse o mais fiel possível ao que foi dito; foi possível, no decorrer da análise de conteúdo das entrevistas, fazer o cruzamento das mesmas, estabelecendo relações entre opiniões convergentes e divergentes dos entrevistados. Apesar das dificuldades implícitas da análise de conteúdo, tornou-se a etapa mais produtiva da investigação, visto que é possível interpretar os dados recolhidos.

Finda a análise de conteúdo, conforme é explicado, foram feitas as análises dos contributos dos professores entrevistados e reportados nos capítulos da discussão de resultados e nas conclusões o cruzamento dos dados obtidos nos questionários e nas entrevistas.

3.5. Questões éticas

Inerentes a qualquer investigação estão elencadas as questões éticas referidas por Bogdan e Biklen (1994, pp. 75-76) que devem ser esclarecidas com os sujeitos da investigação, nomeadamente o “consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos”. O participante deve estar devidamente informado dos conteúdos e procedimentos da investigação e estar consciente dos eventuais danos. Sensível às mesmas questões, Tuckman (2012, pp. 66-71) estabelece uma lista de direitos que a população estudada tem: (i) “o direito ao consentimento informado”; (ii) “o direito à privacidade” e, consequentemente, o direito à omissão de informações confidenciais; (iii) “o direito a permanecer no anonimato”; (iv) “o direito à confidencialidade”; (v) “o direito a contar com o sentido de responsabilidade do investigador”. No cumprimento do mencionado anteriormente, os documentos que foram entregues nas direções das escolas e o próprio questionário tinham a indicação da garantia do anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos. Na recolha dos questionários quer em formato papel, quer em formato digital, não existiu qualquer forma

de identificar os respondentes. No caso das entrevistas, os entrevistados foram previamente esclarecidos sobre a sua participação, participação tida como voluntária, para que desta forma não se sentissem intimidados a participar só por participar. Este tipo de abordagem é descrito por “abordagem objetiva”, por Bogdan e Biklen (1994).

No decorrer da aplicação dos dois instrumentos, foi possível criar um clima propício à recolha de dados, de modo a proporcionar às pessoas inquiridas a possibilidade de responderem como pensam no seu quotidiano e não como devem pensar.

3.6. Técnicas de tratamento e análise de dados

Terminada a fase de recolha dos dados provenientes dos questionários e das entrevistas, os dados foram submetidos a análise. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998), a análise dos dados recolhidos depende geralmente de uma das duas grandes categorias de análise: a análise estatística e a análise de conteúdo. No presente estudo, foram utilizadas ambas: primeiro a análise estatística para o inquérito por questionário e depois, a análise de conteúdo para as entrevistas semiestruturadas.

3.6.1. Análise estatística

A análise estatística constitui-se, cada vez mais, como fundamental para analisar e tornar possível a análise de dados recolhidos em várias áreas do conhecimento. A análise estatística é cada vez mais utilizada para vários estudos, pois possibilita refletir e analisar hipóteses com base em critérios quantitativos, quer nas áreas técnico-científicas quer nas áreas das ciências sociais. A sua utilização tem feito com que as técnicas e os testes estatísticos sejam mais utilizados, como também em termos de programas informáticos a sua grande utilização faz-se através destes instrumentos que facilitam, cada vez mais, o tratamento dos dados (Marôco, 2011).

Ao utilizar-se a análise estatística, é possível apresentar dados de forma diversificada, o que, no entender de Quivy e Campenhoudt (1998), é favorável à qualidade de interpretação dos mesmos dados, permitindo a análise das frequências dos fenómenos, a sua distribuição, a relação entre as variáveis e a testagem das hipóteses em estudo. Para os referidos autores, a análise estatística apresenta vantagens importantes, no que se refere à precisão, rigor e clareza da metodologia e dos resultados apresentados. Os dados recolhidos através do nosso inquérito por questionário eram constituídos por um grande número de respostas pré-codificados, carecendo de qualquer significado. A utilidade dos dados recolhidos apenas será evidenciada se estes forem sujeitos a análise estatística; este tipo de análise recorre a tratamento quantitativo dos dados para que seja possível analisar as correlações entre variáveis e testar hipóteses.

Neste sentido e no seguimento da recolha de dados através do inquérito por questionário para o nosso estudo, optámos pela análise estatística, com recurso ao *software* estatístico SPSS. Da análise realizada apresentam-se tabelas com a análise dos dados (Capítulo 4. Apresentação e análise de resultados) e tabelas extraídas dos *outputs* do programa (Apêndice B). Através do SPSS procedeu-se à análise estatística inferencial, procedendo-se à testagem das hipóteses, e à análise estatística descritiva, onde se salientaram os dados mais relevantes dos resultados.

As questões 1 a 6 do questionário estão relacionadas com dados demográficos dos inquiridos, de modo a caracterizar a amostra; utilizámos a técnica de análise estatística descritiva, apresentámos a frequência absoluta e relativa, a média e o desvio-padrão (ponto 3.1. Amostra).

Para a questão 7 do inquérito por questionário, recorremos à análise estatística descritiva e apresentámos, com recurso a tabela.

Dado o número considerável de itens, foi necessário agrupar informação resultante dos dados recolhidos para uma melhor compreensão e exploração dos mesmos. Para tal, recorremos à análise fatorial exploratória nas questões 8, 9 e 10. A análise fatorial permitiu avaliar as variáveis inerentes do nosso questionário e estabelecer as relações entre as diversas variáveis. Não procedemos a uma análise fatorial confirmatória, pois o número de participantes no nosso estudo não nos permitiu realizar uma comparação dos resultados da análise com as nossas hipóteses. Contudo, a análise fatorial exploratória permitiu encontrar, em diferentes itens, aspetos subjacentes e correlações entre variáveis que, num primeiro olhar, não eram perceptíveis (Marôco, 2011). Sabemos que o número de inquiridos é considerado

pequeno por vários especialistas (Bryman & Cramer, 2003), no entanto, serve a análise fatorial realizada para encontrar alguns indicadores da população onde se insere esta amostra e a utilização dos *scores* para o prosseguimento da análise estatística (Hill & Hill, 2002).

De modo a determinar a validade do construto, recorremos ao valor de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que determina a medida da homogeneidade das variáveis, cujos valores a considerar são iguais ou superiores a 0,7 (Marôco, 2011).

Após a extração dos fatores nas diferentes questões, foram sempre testados em termos de análise da consistência interna, ou seja, de fiabilidade os itens dos diferentes fatores, através do *Alpha* de Cronbach. Por permitirem a fiabilidade e com o intuito de testar as hipóteses gizadas, procedeu-se à aplicação de testes paramétricos. Segundo Marôco (2011), dos testes paramétricos para testar a homogeneidade das variâncias, um dos mais potentes é o teste de Levene e ANOVA a um factor para a análise das variâncias. Foram utilizados ambos neste estudo. Para confirmarmos as hipóteses, comparámos o nível de significância do resultado obtido, representado por p , e o nível de significância escolhido pelas investigações sociais de $p < 0,05$, ou seja, existem somente 5 hipóteses em 100 de rejeição da hipótese determinada, assim apresenta sempre 95% de segurança em relação à tomada de decisão correta. Consideramos o nível de significância neste valor, pois segundo Marôco (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.

Após a extração dos fatores, foi possível agrupar itens para uma melhor apresentação dos dados. Assim, os itens agrupados de cada factor foram analisados em termos de análise estatística descritiva; apresentámos os dados relativos à frequência relativa, mínimo e máximo, média e desvio padrão.

O capítulo seguinte, apresentação dos resultados, expõe os dados mais relevantes com um maior grau de detalhes.

3.6.2. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo, segundo Quivy e Campenhoudt (1998), possibilita tratar e analisar informações recolhidas de modo metódico e extraíndo dos mesmos dados muito pertinentes para a investigação. A análise de conteúdo permite retirar informações muito

profícuas sobre determinado assunto, existindo alguma profundidade na sua abordagem, que não é possível encontrar circunstâncias e com a análise estatística.

Segundo Bardin, a análise de conteúdo é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (1979, p. 42).

Assim, a análise de conteúdo apresenta-se como um conjunto de técnicas que permitem, a partir de diferentes documentos, descrever, analisar e sistematizar os dados, possibilitando, assim, chegar a conclusões e produzir conhecimentos.

Bardin (1979) apresenta diferentes tipos de análise de conteúdo e Guerra (2006) indica que a escolha do tipo de análise a ser utilizado deve depender do tipo de entrevista e do que é pretendido pelo investigador. De todos os tipos de análise que poderíamos escolher, decidimos escolher a análise categorial.

De acordo com Bardin (1979), a análise de conteúdo está dividida em três fases: a pré-análise, uma fase de organização dos dados - para tal deve proceder-se a uma leitura «flutuante» dos documentos a serem incluídos na análise para que seja possível seleccionar os documentos a serem analisados, obedecendo a algumas regras de seleção dos mesmos que se resumem à exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência dos mesmos documentos; a segunda fase, a exploração do material, diz respeito à fase da análise dos documentos, uma fase duradoira e que requer grande preocupação da parte do investigador; a última fase, o tratamento dos resultados obtidos e interpretação dos dados, é a fase em que torna compreensível o material que recolheu, submete à validação os mesmos e retira as suas conclusões.

Na primeira fase da análise de conteúdo das entrevistas realizadas no nosso estudo, realizámos várias leituras «flutuantes» das entrevistas, de modo a seleccionar os dados mais importantes de cada entrevista e verificar se as categorias previamente estabelecidas se adequavam aos dados extraídos. Para tal, recorremos ao guião de entrevista como referência, assumindo cada bloco temático da entrevista como categoria de análise. Das leituras realizadas, muitas foram em voz alta, de modo a facilitar a deteção das diferentes subcategorias; foram também feitas anotações e comentários, de modo a conseguirmos encadear, nesta primeira abordagem aos textos, alguns indicadores necessários no decorrer de toda a análise.

A segunda fase, a mais longa de todo o processo, consistiu em codificar e introduzir novas subcategorias, fragmentar e organizar as unidades de registo e agrupar em quadros sintetizadores (APÊNDICE E) toda a informação de modo mais organizado, conciso e compacto. As subcategorias foram sendo sistematicamente definidas e ajustadas no decorrer de todo o processo de categorização como é suposto acontecer (Ruquoy, 1997). A estrutura final das categorias e subcategorias só foi concebida no final desta fase, após a seleção de todas as unidades de registo. Por último, após o tratamento e descrição das informações extraídas, foi possível interpretar e evidenciar as informações mais relevantes no capítulo discussão de resultados.

CAPÍTULO 4.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Na presente investigação pretende-se aprofundar as concepções dos professores relativas à educação inclusiva e à inclusão de alunos com NEE no ensino secundário. Assim, com base no estudo de vários autores de referência e de várias teses sobre inclusão de alunos com NEE no ensino português, delinear-se os objetivos e as hipóteses já mencionados em capítulos anteriores.

Com o intuito de encontrarmos ilações das nossas hipóteses, foi construído um questionário, propositadamente para o nosso estudo, com três grupos de questões. Após análise dos dados recolhidos, foram testadas as hipóteses apresentadas para esta investigação. No sentido de complementar informação obtida através do referido instrumento de recolha de dados, optou-se por efetuar entrevistas semiestruturadas, que serviram para aclarar alguns aspetos pendentes da análise estatística, para, no fim de todo o processo de análise, se efetuar o cruzamento de informações obtidas de modo distintos e que proporcionaram testemunhos diferenciados.

Neste capítulo pretende-se apresentar e analisar os resultados obtidos dos dados recolhidos do inquérito por questionário e do inquérito por entrevista, separadamente. Para a apresentação e análise dos resultados obtidos através do primeiro instrumento de recolha foi necessário a utilização do *software* SPSS, para o segundo instrumento de recolha devido ao número resumido de categorias e subcategorias não procedemos à utilização de qualquer *software* para a análise de conteúdo.

Com a intenção de facultar a própria leitura deste capítulo, o mesmo foi dividido em dois subcapítulos: no primeiro subcapítulo são apresentados os dados relativos ao inquérito por questionário; este subcapítulo, também ele se encontra dividido em dois pontos que apresentam e analisam as diferentes questões; o segundo subcapítulo, que apresenta os dados relativos às entrevistas semiestruturadas efetuadas, está dividido em quatro pontos diferentes, analisando os assuntos abordados nas referidas entrevistas.

4.1. Apresentação dos dados recolhidos do inquérito por questionário

Neste subcapítulo são apresentados os resultados obtidos nas questões 7, 8, 9 e 10 do inquérito por questionário realizado, com o intuito de verificar as hipóteses e os objetivos da investigação.

A análise da questão 7 que apresentamos, de seguida, é de carácter descritivo: são apresentados os resultados dos itens separadamente para que se identifique facilmente os aspetos mais relevantes, bem como a média, o desvio padrão e a pontuação mínima e máxima. Estes dados revelam-se importantes, de modo a analisar os mesmos dados de diferentes ângulos e com alguma profundidade.

Para a análise das questões 8, 9 e 10 procedeu-se primeiramente à análise fatorial e, posteriormente, à análise descritiva. A análise fatorial teve como finalidade revelar fatores ocultos que foram sujeitos à testagem das hipóteses. Após o escrutínio dos fatores, estes foram objeto de análise descritiva. Apresentamos os resultados dos itens separadamente, agrupados nos diferentes fatores.

4.1.1. A adequação da legislação na inclusão de alunos com NEE no ensino secundário

No que diz respeito ao grupo II do questionário, o mesmo é constituído por duas questões desdobradas em vários itens, questões 7 e 8. As questões estão relacionadas com afirmações de dois diplomas legais relativas ao ensino secundário ser obrigatório para todos os alunos, incluindo os alunos com NEE e as indicações para os alunos com NEE e com CEI no ensino secundário. Iniciamos a análise com a questão 7, através da tabela 12, constituída por duas afirmações.

Tabela 12. Medidas de frequência relativa, tendência central (Média) e Dispersão (Desvio-Padrão) da questão 7.

Itens	1	2	3	4	Mín.	Máx.	M.	DP
7.1. Os alunos com necessidades educativas especiais têm obrigatoriedade de frequência da escola regular no ensino secundário. (N=129)	13,8	22,3	43,1	20,0	1	4	2,70	0,949
7.2. O ensino secundário tem que apresentar ofertas formativas que assegurem oportunidade de desenvolvimento para todos os alunos. (N=130)	1,5	8,5	26,9	63,1	1	4	3,52	0,718

Nota:

N= Número de respostas; 1 = Discordo plenamente; 2 = Discordo; 3 = Concordo; 4 = Concordo Plenamente; Mín= Mínimo; Máx.= Máximo. M = Média, DP = Desvio-Padrão. Ocorrência de 1 omissão no item 7.1.

Os restantes dados relativos à frequência absoluta de cada item estão no Apêndice B (Tabelas do questionário B9, B10 e B11).

Nesta questão, os inquiridos foram chamados a responder a dois itens relativamente ao Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, diploma que decreta a matrícula obrigatória de todas as crianças e jovens entre os 6 e os 18 anos de idade na escola regular (Tabela 12). No primeiro item ‘Os alunos com necessidades educativas especiais têm obrigatoriedade de frequência da escola regular no ensino secundário’, registaram-se 56 (43%) respostas ‘Concordo’ ($\bar{x}=2,70$; $DP=0,949$). No segundo item ‘O ensino secundário tem que apresentar ofertas formativas que assegurem oportunidade de desenvolvimento para todos os alunos’, dos participantes desta amostra, 82 (63%) indicaram a opção ‘Concordo plenamente’ ($\bar{x}=3,52$; $DP=0,718$).

Assim, verificamos que 63% dos professores inquiridos concordam com o conteúdo do Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, que decreta a obrigatoriedade de frequência de todos os alunos nas escolas regulares e 90% concordam igualmente com a existência de uma ampla oferta formativa para que seja possível a inclusão de todos os alunos no ensino secundário. Através do cálculo da média, verificamos que os dois itens apresentam médias de concordância superiores ao ponto médio de 2,5. O item 7.2. apresenta os valores mais elevados ($\bar{x}=3,52$; $DP=0,718$).

As respostas aos dois itens apresentam todas as opções de resposta, o que demonstra que tendencialmente existem professores que concordam com este diploma, mas também existem respostas que firmam uma opinião discordante; verifica-se que a opinião sobre este diploma não é unânime (Tabelas do questionário B9, B10 e B11- Apêndice B).

A questão 8 foi sujeita a análise fatorial exploratória, utilizando a matriz de correlação amostral com a extração de fatores pelo método das componentes principais seguindo-se uma rotação *Varimax*.

Tabela 13. Análise fatorial (ACP) dos itens da questão 8, método de *Kaiser*, depois de rotação *Varimax*.
Teste da consistência interna de *Alpha* de Cronbach.

Items	Factor 1	Factor 2
8.1. O diploma indica que os alunos com CEI permanecem na escola durante 5 horas semanais. O número de horas semanais, na escola regular, é:	0,625	0,184
8.2. Os alunos com CEI frequentam Centros de Recursos para a Inclusão durante 20 horas semanais. O número de horas semanais é:	0,806	0,037
8.3. O diploma anuncia que os alunos com CEI frequentam na escola regular as componentes do currículo de Comunicação e de Matemática.	0,049	0,899
8.4. O planeamento, desenvolvimento e avaliação das componentes curriculares de Comunicação e de Matemática são da responsabilidade dos docentes de educação especial.	0,366	0,666
8.5. As componentes do currículo de Desenvolvimento Pessoal, Social e Laboral, Desporto e Saúde, Organização do Mundo Laboral e Cidadania são da responsabilidade do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI).	0,705	0,327

8.6. A presente portaria prevê a criação de três categorias de formadores: monitor, técnico e mediador, todos pertencentes ao CRI. O mediador é responsável pela “concretização prática e a supervisão do Plano Individual de Transição”, a articulação entre a restante equipa do CRI e a ligação entre a Instituição, a Escola e a Comunidade. Considera essas atribuições:	0,675	0,246
8.7. A frequência de 20 horas no CRI e 5 horas na escola regular, dos alunos com CEI, é adequado para a inclusão destes alunos na escola e na comunidade.	0,795	0,171
8.8. A criação de Centros de Recursos para a Inclusão adequa-se aos princípios da educação inclusiva.	0,748	0,136
Variância explicada (%)	41,507	18,769
Consistência interna – Alpha de Cronbach	0,842	0,528

A tabela 13 apresenta os itens da questão 8 do questionário submetidos a análise fatorial, utilizando o método de componentes principais. Foi usado o método de rotação *Varimax*. Na construção da solução fatorial foi utilizado o critério de normalização de Kaiser, o valor obtido para esta questão foi 0,843, segundo Marôco (2011), valor que se adjectiva como boa (Tabela do questionário B12, Apêndice B).

É possível verificar a solução extraída dos dois fatores. Estes dois fatores explicam 60,276% (Tabela do questionário B13, Apêndice B). No primeiro factor, os itens que apresentam os pesos factoriais mais elevados são os itens 8.2., 8.7., 8.8., 8.5., 8.6., 8.1. e explicam 41,507% da variância total. O segundo factor apresenta pesos factoriais elevados nos restantes itens da questão 8, os itens 8.3. e 8.4, este factor justifica 18,769% da variância total. O primeiro factor designou-se por ‘Distribuição temporal e curricular no CRI’, enquanto o segundo factor foi designado como a ‘Distribuição temporal e curricular na escola’.

Os fatores extraídos foram submetidos à análise da consistência interna, sendo que o primeiro factor apresenta uma consistência interna considerável boa, 0,842 (Tabelas do questionário B14 e B15, Apêndice B), já o segundo factor mostra uma consistência interna inaceitável, 0,528 (Tabela do questionário B15, Apêndice B). Contudo, considerámos pertinente manter o referido factor para análise descritiva, mas os resultados obtidos são apresentados com alguma cautela. Ambos os fatores foram sujeitos ao teste de Levene, com a intenção de testar a homogeneidade de variância entre os grupos; conclui-se que os grupos não diferem significativamente em termos de variância (Tabela do questionário B16, Apêndice B).

Em relação ao teste ANOVA a um factor, verificámos que os fatores não estão correlacionados pelas variáveis idade, tempo de serviço e experiência com NEE; estas variáveis não apresentam resultados estatísticos significativos que possibilitem verificar a sua correlação com as respostas dos inquiridos (Tabela do questionário B16, Apêndice B).

Perante as técnicas estatísticas aplicadas, as Hipóteses 1, 2 e 3 foram transformadas nas seguintes hipóteses operacionais:

- Hipótese 1:

«Os professores do ensino secundário, com mais idade, consideram adequada a Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro, à educação inclusiva, no que diz respeito aos alunos com necessidades educativas especiais, ao nível da distribuição de tempo e da distribuição curricular, entre o CRI e a escola regular».

- Hipótese operacional:

A correlação paramétrica entre a idade dos professores e a adequação dos diplomas ao nível da distribuição de tempo e distribuição curricular entre o CRI e a escola regular não é significativa.

- Hipótese 2:

«Os professores do ensino secundário, com mais tempo de serviço, consideram adequada a Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro, à educação inclusiva, no que diz respeito aos alunos com necessidades educativas especiais, ao nível da distribuição de tempo e da distribuição curricular entre o Centro de Recursos para a Inclusão e a escola regular».

- Hipótese operacional:

A correlação paramétrica entre o tempo de serviço dos professores e a adequação dos diplomas ao nível da distribuição de tempo e distribuição curricular entre o Centro de Recursos para a Inclusão e a escola regular não é significativa.

- Hipótese 3:

«Os professores do ensino secundário, com experiência com alunos com necessidades educativas especiais, consideram adequada a Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro, à educação inclusiva no que diz respeito aos alunos com necessidades educativas especiais, ao nível da distribuição de tempo e da distribuição curricular entre o Centro de Recursos para a Inclusão e a escola regular».

Hipótese operacional:

A correlação paramétrica entre a experiência dos professores com alunos com necessidades educativas especiais e a adequação dos diplomas ao nível da distribuição de tempo e distribuição curricular entre o Centro de Recursos para a Inclusão e a escola regular não é significativa.

Após a realização dos testes paramétricos, seguimos com a análise descritiva dos dois fatores.

Tabela 14. Medidas de frequência relativa, tendência central (Média) e Dispersão (Desvio-Padrão) do factor ‘Distribuição temporal e curricular no CRI’.

Factor 1 – Distribuição temporal e curricular no CRI	1	2	3	4	Mín.	Máx.	M.	DP
8.1. O diploma indica que os alunos com CEI permanecem na escola durante 5 horas semanais. O número de horas semanais, na escola regular, é: (N=129)	6,2	45,4	44,6	3,1	1	4	2,45	0,661
8.2. Os alunos com CEI frequentam Centros de Recursos para a Inclusão durante 20 horas semanais. O número de horas semanais é: (N=129)	2,3	33,8	61,5	1,5	1	4	2,63	0,560
8.5. As componentes do currículo de Desenvolvimento Pessoal, Social e Laboral, Desporto e Saúde, Organização do Mundo Laboral e Cidadania são da responsabilidade do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI). (N=129)	6,2	23,1	62,3	7,7	1	4	2,72	0,696
8.6. A presente portaria prevê a criação de três categorias de formadores: monitor, técnico e mediador, todos pertencentes ao CRI. O mediador é responsável pela “concretização prática e a supervisão do Plano Individual de Transição”, a articulação entre a restante equipa do CRI e a ligação entre a Instituição, a Escola e a Comunidade. Considera essas atribuições: (N=129)	3,1	21,5	67,7	6,9	1	4	2,79	0,608
8.7. A frequência de 20 horas no CRI e 5 horas na escola regular, dos alunos com CEI, é adequado para a inclusão destes alunos na escola e na comunidade. (N=128)	6,9	40,0	49,2	2,3	1	4	2,48	0,664
8.8. A criação de Centros de Recursos para a Inclusão adequa-se aos princípios da educação inclusiva. (N=128)	6,2	30,8	54,6	6,9	1	4	2,63	0,708

Nota:

N= Número de respostas; 1 = Nada adequado, 2 = Pouco adequado, 3 = Bastante adequado, 4 = Totalmente adequado; Mín= Mínimo; Máx.= Máximo. M = Média, DP = Desvio-Padrão.

Uma omissão nos itens 8.1., 8.2., 8.5., 8.6. Duas omissões nos itens 8.7. e 8.8.

Os restantes dados relativos à frequência absoluta de cada item estão no capítulo intitulado Apêndice B (Tabelas do questionário B17, B18, B21, B22, B23, B24 e B25).

Verifica-se, na tabela 14, em relação ao factor ‘Distribuição temporal e curricular no CRI’, que os professores consideram os diferentes itens da Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro, maioritariamente adequados. Indicam, assim, que concordam com as medidas propostas neste normativo legal. Todos os itens deste factor, à exceção do item 8.8., são afirmações formuladas pela negativa relativamente aos princípios da educação inclusiva, deste

modo, os professores ao manifestarem a sua concordância, através das respostas ‘Bastante adequado’ e ‘Totalmente adequado’, recolhendo valores negativos, visto que os professores inquiridos manifestam preferencialmente que os alunos com NEE e com CEI devem estar inseridos mais tempo nos CRI e não na escola.

A exceção na concordância dos professores com esta Portaria é o item 8.1., onde 45% dos inquiridos responderam ser ‘Pouco adequado’ ($\bar{x}=2,45$, $DP=0,661$), o que revela alguma incongruência com os resultados obtidos nos itens 8.2. e 8.7., itens que abordam a distribuição de tempo atribuído ao CRI e à escola regular, mas apresentados de modo separado. No item 8.2. a opção de resposta mais assinalada foi ‘Bastante adequado’ (62%), o que indica que os inquiridos, perante a questão da adequação das 20 horas semanais frequentadas pelos alunos com NEE no CRI, admitem ser ‘Adequado’ ($\bar{x}=2,63$, $DP=0,560$). No caso do item 8.7., os inquiridos encontram-se mais divididos nas suas respostas, mas 64 (49%) indicam ser ‘Bastante adequado’ a distribuição de 20 horas de frequência dos alunos com NEE e com CEI no CRI e de apenas 5 horas de frequência dos alunos com NEE e com CEI na escola ($\bar{x}=2,48$, $DP=0,664$). Tais resultados indicam que os professores consideram adequada a distribuição proposta na referida portaria.

Consideram, 55% dos inquiridos, adequada a criação dos CRI com os princípios da educação inclusiva, item 8.8. ($\bar{x}=2,63$, $DP=0,708$).

Em relação à distribuição curricular proposta neste diploma, 62% dos professores inquiridos optaram por responder ‘Bastante adequado’ aos itens referentes às componentes do currículo oferecidas pelo CRI, item 8.5. ($\bar{x}=2,72$, $DP=0,696$) e 68% responderam da mesma forma à criação de três categorias de formadores, monitor, técnico e mediador, todos da responsabilidade do CRI, item 8.6. ($\bar{x}=2,79$, $DP=0,608$).

Relativamente ao cálculo das médias, verifica-se que os itens 8.1. ($\bar{x}=2,45$) e 8.7. ($\bar{x}=2,48$) apresentam valores no limite do ponto médio. Já o item 8.6. apresenta o valor médio mais elevado.

Tabela 15. Medidas de frequência relativa, tendência central (Média) e Dispersão (Desvio-Padrão) do factor ‘Distribuição temporal e curricular na escola’.

Factor 2 – Distribuição temporal e curricular na escola	1	2	3	4	Mín.	Máx.	M.	DP
8.3. O diploma anuncia que os alunos com CEI frequentam na escola regular as componentes do currículo de Comunicação e de Matemática. (N=129)	6,9	43,1	42,3	6,2	1	4	2,48	0,721
8.4. O planeamento, desenvolvimento e avaliação das componentes curriculares de	6,9	36,2	46,9	10,0	1	4	2,60	0,764

Comunicação e de Matemática são da
responsabilidade dos docentes de
educação especial. (N=129)

Nota:

N= Número de respostas; 1 = Nada adequado, 2 = Pouco adequado, 3 = Bastante adequado, 4 = Totalmente adequado; Mín= Mínimo; Máx.= Máximo. M = Média, DP = Desvio-Padrão.

Uma omissão no item 8.3. e no item 8.4.

Os restantes dados relativos à frequência absoluta de cada item estão no Apêndice B (Tabelas do questionário B19, B20 e B25).

Relativamente ao factor ‘Distribuição temporal e curricular na escola’, na tabela 15 podemos conferir que os inquiridos, no item 8.3., manifestam uma divisão de opiniões em relação à atribuição das componentes do currículo de Comunicação e de Matemática à escola; metade dos professores afirmam ser adequado e a outra metade discorda, indicando a opção ‘Pouco adequado’. Esta divisão de percentagem mostra a indecisão dos inquiridos neste item. Este item apresenta, em termos de média, um valor abaixo do estabelecido ($\bar{x}=2,48$, $DP=0,721$).

No que se refere ao item 8.4., 47% dos professores indicam ser ‘Bastante adequado’, as funções dos docentes de educação especial em relação ao planeamento, desenvolvimento e avaliação das componentes atribuídas à escola ($\bar{x}=2,60$, $DP=0,764$). Assim, consideram que os professores de educação especial são os responsáveis por todos os aspetos relativos às componentes curriculares atribuídas à escola, indiciando, deste modo, uma certa delegação de responsabilidade e de competências dos professores para o professor de educação especial. Desta forma, contrariam um dos aspetos bastante realçados pela educação especial, a coresponsabilização e implicação de todos os professores e restantes agentes educativos na inclusão dos alunos com NEE nas escolas regulares.

Nas tabelas 14 e 15 é possível observar que todos os respondentes utilizaram todas as opções possíveis demonstram assim que, apesar da tendência para a opção de resposta ‘Bastante adequado’, as medidas previstas na Portaria n.º275-A/2012, de 11 de setembro, não reúnem consenso nesta amostra de docentes (Tabelas do questionário B17, B18, B19, B20, B21, B22, B23, B24 e B25 - Apêndice B).

4.1.2. Os pressupostos defendidos pela educação inclusiva e a inclusão de alunos com NEE no ensino secundário

O grupo III do questionário está dividido em duas questões que pretenderam questionar os professores do ensino secundário sobre a educação inclusiva e sobre a inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário.

A questão 9 foi submetida a análise fatorial através do método das componentes principais. Tal como sucedeu com a questão analisada anteriormente, pretendia-se desta análise usar os *scores* factoriais para testar as hipóteses e para a análise estatística descritiva. Para a análise fatorial de componentes principais utilizou-se o método de rotação *Varimax*. Na construção da solução fatorial, foi utilizado o critério de normalização de Kaiser. O valor obtido foi 0,725, no parecer de Marôco (2011), valor adjetivado de médio (Tabela do questionário B26, Apêndice B).

Tabela 16. Análise fatorial (ACP) dos itens da questão 9, método de *Kaiser*, depois de rotação *Varimax*.
Teste da consistência interna de *Alpha* de Cronbach.

Items	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
9.2. ...obriga a um envolvimento de toda a comunidade escolar para a obtenção de sucesso escolar dos alunos com NEE.	0,391	0,555	-0,154	-0,241
9.3. ...promove a participação dos alunos com NEE nas atividades extracurriculares da turma.	0,053	0,749	0,064	-0,153
9.4. ...implica a diversificação de atividades e estratégias de ensino na mesma sala de aula.	0,390	0,569	-0,226	0,010
9.5. ...encontra respostas para o sucesso escolar dos grupos minoritários das escolas (alunos com NEE e alunos com dificuldades socioeconómicas).	-0,047	0,633	0,159	-0,318
9.6. ...implica alterações estruturais no plano anual de atividades e no projeto educativo de escola.	0,327	0,616	0,228	0,129
9.7. ...implica uma maior disponibilidade dos professores para cooperar em equipas e parcerias.	0,741	0,349	-0,080	-0,084
9.8. ...exige a substituição do professor regular pelo professor de apoio na planificação e avaliação dos alunos com NEE.	-0,014	0,173	0,709	-0,007
9.9. ...implica um maior número de horas na preparação de atividades e materiais de aula adequados aos alunos com NEE.	0,754	0,255	0,122	0,033
9.10. ...exige maior disponibilidade dos professores para reuniões com equipas multidisciplinares.	0,785	0,235	-0,073	-0,036
9.12. ...promove a saída dos alunos com NEE da sala de aula para fazerem/consolidarem aprendizagens académicas e sociais (exemplo: gabinete de educação especial, sala de multideficiência).	0,147	-0,052	0,722	0,152
9.13. ...exige que os professores de educação especial/apoio sejam os responsáveis pelas aprendizagens dos alunos com NEE.	-0,071	-0,046	0,794	0,014
9.14. ...implica a organização de ações de formação conjuntas para diretores, professores, auxiliares e alunos sobre a inclusão de	0,627	-,154	0,018	-0,072

alunos com NEE.				
9.15. ...promove a implementação de salas especiais e unidades de multideficiências para alunos com NEE.	0,163	-,031	0,628	0,066
9.16. ...exige aumento de tempo das reuniões entre professores, técnicos e encarregados de educação.	0,638	0,038	0,153	0,088
9.17. ...obriga a que os alunos com NEE fiquem muito dependentes dos apoios especializados.	0,134	-0,041	0,369	0,647
9.18. ...dá origem à rejeição dos alunos com NEE por parte de alunos sem NEE.	-0,031	-0,302	0,034	0,749
9.19. ...implica quebra de autoridade por parte do professor do ensino regular face à presença do professor do apoio educativo.	-0,269	-0,023	-0,057	0,641
Variância explicada (%)	21,466	13,639	8,760	7,129
Consistência interna – Alpha de Cronbach	0,799	0,702	0,693	0,569

Nota:

Os itens 9.1., 9.11. e 9.20. foram retirados por apresentarem valores inferiores a 0,500.

Primeiramente foram extraídos 6 fatores, todavia o peso dos últimos dois scores era reduzido, optámos por limitar a extração dos fatores a 4. Após a segunda análise fatorial, foi possível extrair 4 fatores e eliminar os itens com valores inferiores a 0,500, como se pode constatar na tabela 16. Dos itens da questão 9 retiraram-se 4 fatores que explicam 50,993% (Tabela do questionário B27, Apêndice B). O factor 1, composto pelos itens 9.7., 9.9, 9.10., 9.14. e 9.16, foi designado de ‘Disponibilidade temporal dos professores’ (21,466% de variância explicada); o factor 2, composto pelos itens 9.2., 9.3., 9.4, 9.5., 9.6, intitulou-se de ‘Promoção da participação e sucesso escolar dos alunos com NEE’ (13,639% de variância explicada); o factor 3, constituído pelos itens 9.8., 9.12., 9.13., 9.15., nomeado de ‘Apoio prestado pelo professor de educação especial’ (8,760% de variância explicada); o factor 4, agrupa os itens 9.17., 9.18. e 9.19., considerado ‘Atitudes perante o aluno com NEE e o professor de educação especial’ (7,129% de variância explicada).

A análise da consistência interna permitiu verificar que, globalmente, os fatores extraídos possuem índices de precisão razoáveis (o factor 1 - 0,799; o factor 2 - 0,702; o factor 3 - 0,693), todavia o quarto factor apresenta uma consistência interna considerada inaceitável, pois está abaixo dos 0,6 (Tabelas do questionário B28, B29, B30 e B31, Apêndice B). Por este facto, eliminámos o factor 4, sem sujeitá-lo quer a análise estatística inferencial, quer a análise estatística descritiva.

Os fatores extraídos da questão 9 foram sujeitos ao teste de Levene, com a intenção de testar a homocedasticidade de variância entre os grupos. Conclui-se que os grupos não diferem significativamente em termos de variância. Em relação ao teste ANOVA a um factor, verificámos que os fatores não são influenciados pelas variáveis idade, tempo de serviço e

experiência com NEE; estas variáveis não apresentam resultados estatísticos significativos (Tabela do questionário B32, Apêndice B).

Aplicadas as técnicas estatísticas, as Hipóteses 4, 5 e 6 foram transformadas nas seguintes hipóteses operacionais:

- Hipótese 4:

«Os professores do ensino secundário, com mais idade, concordam com pressupostos defendidos pela educação inclusiva, aplicados ao ensino secundário».

- Hipótese operacional:

A correlação paramétrica entre a idade dos professores e pressupostos defendidos pela educação inclusiva no ensino secundário não é significativa.

- Hipótese 5:

«Os professores do ensino secundário, com mais tempo de serviço, concordam com pressupostos defendidos pela educação inclusiva, aplicados ao ensino secundário».

Hipótese operacional:

A correlação paramétrica entre o tempo de serviço dos professores e pressupostos defendidos pela educação inclusiva no ensino secundário não é significativa.

Hipótese 6:

«Os professores do ensino secundário, com experiência com alunos com necessidades educativas especiais, concordam com pressupostos defendidos pela educação inclusiva, aplicados ao ensino secundário».

Hipótese operacional:

A correlação paramétrica entre experiência dos professores com alunos com NEE e pressupostos defendidos pela educação inclusiva no ensino secundário não é significativa.

Após a testagem das hipóteses, os fatores extraídos foram submetidos a análise estatística descritiva.

Tabela 17. Medidas de frequência relativa, tendência central (Média) e Dispersão (Desvio-Padrão) do factor ‘Disponibilidade temporal dos professores’.

Factor 1 – Disponibilidade temporal dos professores	1	2	3	4	Mín.	Máx.	M.	DP
9.7....implica uma maior disponibilidade dos professores para cooperar em equipas e parcerias. (N=130)	0,8	8,5	49,2	41,5	1	4	3,32	0,659
9.9....implica um maior número de horas	0,8	2,3	56,9	40,0	1	4	3,36	0,571

na preparação de atividades e materiais de aula adequados aos alunos com NEE.(N=130)								
9.10....exige maior disponibilidade dos professores para reuniões com equipas multidisciplinares.(N=130)	0	4,6	54,6	40,8	2	4	3,36	0,571
9.14....implica a organização de ações de formação conjuntas para diretores, professores, auxiliares e alunos sobre a inclusão de alunos com NEE.(N=130)	1,5	6,9	63,8	27,7	1	4	3,18	0,616
9.16....exige aumento de tempo das reuniões entre professores, técnicos e encarregados de educação.(N=129)	1,5	10,0	63,1	24,6	1	4	3,12	0,633

Nota:

N= Número de respostas; 1 = Discordo totalmente, 2 = Discordo, 3 = Concordo, 4 = Concordo totalmente; M = Média; DP = Desvio-Padrão.

Uma omissão no item 9.16.

Os restantes dados relativos à frequência absoluta de cada item estão no Apêndice B (Tabelas do questionário B38, B40, B41, B44, B46 e B50).

A tabela 17 apresenta a frequência relativa, o mínimo e a máxima, a média e o desvio-padrão dos itens do factor 1 da questão 9. Em todos os itens do factor ‘Disponibilidade temporal dos professores’, os inquiridos indicaram a sua concordância. Os professores inquiridos manifestam concordância com a maior disponibilidade dos professores para cooperar em equipa (49%), este item, 9.7., é um dos que reúne maior concordância ($\bar{x} = 3,32$, DP = 0,659). Tal disponibilidade dos professores estende-se também a reuniões com as equipas multidisciplinares (55%), como indicam no item 9.10. ($\bar{x} = 3,36$, DP = 0,571), como igualmente concordam (63%) com o aumento de tempo das mesmas reuniões, indicado no item 9.16. ($\bar{x} = 3,12$, DP = 0,633). Concordam os professores do nosso estudo (57%) que a educação inclusiva implica da parte dos professores despende de mais tempo para planificar atividades e materiais, como é referido no item 9.9. ($\bar{x} = 3,36$, DP = 0,571). Concordam 64% dos professores inquiridos que existe a necessidade de organizar-se ações de formação para todos os intervenientes sobre a inclusão de alunos com NEE, como consta no item 9.14. ($\bar{x} = 3,18$, DP = 0,616).

Todos os itens estão diretamente relacionados com pressupostos defendidos pela educação inclusiva (Tabelas do questionário B38, B40, B41, B44, B46 e B50 – Apêndice B). Sustenta, a educação inclusiva, que os diferentes intervenientes na inclusão de alunos com NEE devem articular entre si a sua ação, de modo a alcançar as respostas mais adequadas para cada aluno.

Fica por saber se os professores estão dispostos e investem tempo na planificação e cooperação conjunta com todos os intervenientes, principalmente com o professor de

educação especial e se estão dispostos a frequentarem mais ações de formação relacionadas com as NEE.

Tabela 18. Medidas de frequência relativa, tendência central (Média) e Dispersão (Desvio Padrão) do factor ‘Promoção da participação e sucesso escolar dos alunos com NEE’.

Factor 2 – Promoção da participação e sucesso escolar dos alunos com NEE	1	2	3	4	Mín.	Máx.	M.	DP
9.2. ...obriga a um envolvimento de toda a comunidade escolar para a obtenção de sucesso escolar dos alunos com NEE. (N=130)	0,8	9,2	53,8	36,2	1	4	3,25	0,651
9.3. ...promove a participação dos alunos com NEE nas atividades extracurriculares da turma.(N=130)	0	10,0	63,8	26,2	2	4	3,16	0,581
9.4. ...implica a diversificação de atividades e estratégias de ensino na mesma sala de aula.(N=130)	0,8	13,1	50,8	35,4	1	4	3,21	0,690
9.5. ...encontra respostas para o sucesso escolar dos grupos minoritários das escolas (alunos com NEE e alunos com dificuldades socioeconómicas).(N=130)	5,4	26,9	55,4	12,3	1	4	2,75	0,740
9.6. ...implica alterações estruturais no plano anual de atividades e no projeto educativo de escola.(N=130)	2,3	24,6	48,5	24,6	1	4	2,95	0,766

Nota:

N= Número de respostas; 1 = Discordo totalmente, 2 = Discordo, 3 = Concordo, 4 = Concordo totalmente. M = Média, DP = Desvio Padrão.

Os restantes dados relativos à frequência absoluta de cada item estão no Apêndice B (Tabelas do questionário B33, B34, B35, B36, B37 e B50).

Os itens apresentam médias elevadas em todos os itens, demonstrando a concordância dos professores perante os itens apresentados. O item com o maior valor médio é o item 9.2. ($\bar{x} = 3,25$, DP = 0,651), seguido do item 9.4. ($\bar{x} = 3,21$, DP = 0,690) e do item 9.3. ($\bar{x} = 3,16$, DP = 0,581). Os itens que apresentam valores médios menores são os itens 9.6. ($\bar{x} = 2,95$, DP = 0,766) e 9.5. ($\bar{x} = 2,75$, DP = 0,740).

Os itens constituintes deste factor relacionam-se com pressupostos defendidos pela educação inclusiva que defendem a participação e o sucesso escolar, não apenas dos alunos com NEE, mas de todos os alunos, como é sustentado na Declaração de Salamanca.

Concordam 54% dos professores desta amostra que, para a promoção da participação dos alunos com NEE, é necessário envolvimento de toda a comunidade escolar, como indicaram no item 9.2. Manifestam concordância 64% dos inquiridos, na participação dos alunos com NEE nas atividades extracurriculares, como é referido no item 9.3. A promoção da participação efetiva-se com as alterações estruturais no plano anual de atividades e no

projeto educativo de escola, indicado no item 9.6, que 49% dos professores questionados manifestam aceitação.

Expressivamente, os professores manifestaram concordância em todos os itens, o que indica que os mesmos concordam que a inclusão dos alunos na escola e na comunidade escolar deve incluir a sua participação e o seu sucesso escolar.

Com os dados analisados resta indagar sobre as atividades em que os alunos com NEE participam mais em sala de aula e na escola e como é promovida essa participação, tal como questionar sobre os resultados escolares dos alunos com NEE no ensino secundário e se os mesmos terminam este nível de ensino.

Tabela 19. Medidas de frequência relativa, tendência central (Média) e Dispersão (Desvio Padrão) do factor ‘Apoio prestado pelo professor de educação especial’.

Factor 3 – Apoio prestado pelo professor de educação especial	1	2	3	4	Mín.	Máx.	M.	DP
9.8. ...exige a substituição do professor regular pelo professor de apoio na planificação e avaliação dos alunos com NEE.(N=129)	6,9	32,3	41,5	18,5	1	4	2,72	0,848
9.12....promove a saída dos alunos com NEE da sala de aula para fazerem/consolidarem aprendizagens académicas e sociais (exemplo: gabinete de educação especial, sala de multideficiência).(N=130)	1,5	13,1	70,0	15,4	2	4	3,36	0,571
9.13....exige que os professores de educação especial/apoio sejam os responsáveis pelas aprendizagens dos alunos com NEE.(N=129)	7,7	35,4	44,6	11,5	1	4	2,99	0,591
9.15....promove a implementação de salas especiais e unidades de multideficiências para alunos com NEE.(N=130)	3,8	11,5	61,5	23,1	1	4	2,60	0,795

Nota:

N= Número de respostas; 1 = Discordo totalmente, 2 = Discordo, 3 = Concordo, 4 = Concordo totalmente. M = Média, DP = Desvio Padrão.

Uma omissão nos itens 9.8. e 9.13.

Os restantes dados relativos à frequência absoluta de cada item estão no Apêndice B (Tabelas do questionário B39, B42, B43, B45 e B50).

A observação dos dados obtidos na tabela 19 permitem-nos averiguar a concordância dos professores inquiridos em todos os itens deste factor. O valor médio mais elevado regista-se no item 9.12. e o valor médio menor diz respeito ao item 9.15.

42% dos inquiridos concordam em delegar responsabilidades para o professor de educação especial em relação à planificação e avaliação dos alunos com NEE, como é indicado no item 9.8. ($\bar{x}$ = 2,72, DP = 0,848); também 45% concordam com o professor de educação especial ser responsável pelas aprendizagens dos alunos com NEE, item 9.13. ($\bar{x}$ = 2,99, DP =

0,591). 70% dos professores concordam com a promoção da saída dos alunos com NEE da sala de aula para fazerem/ consolidarem aprendizagens académicas e sociais, item 9.12. ($\bar{x}$ = 3,36, DP = 0,571) e 62% dos inquiridos concordam com a promoção da implementação de salas especiais e unidades de multideficiência para os alunos com NEE, item 9.15. ($\bar{x}$ = 2,60, DP = 0,795).

Todos os itens deste factor ‘Apoio prestado pelo professor de educação especial’, analisados na tabela 19, são afirmações negativas, ou seja, não estão de acordo com pressupostos defendidos pela educação inclusiva (Tabelas do questionário B39, B42, B43, B45 e B50 - Apêndice B). Por isso, ao concordarem com as afirmações, os professores estão a promover um apoio, por parte do professor de educação especial, que não se coaduna com os princípios sustentados pela escola inclusiva.

Contrariamente ao que se previa, de acordo com os anteriores resultados, os mesmos professores que defendem a cooperação entre pares e técnicos no planeamento e nas atividades, os mesmos que defendem a participação dos alunos nas atividades de sala de aula e na escola, são aqueles que concordam com a saída dos alunos da sala de aula. A saída do grupo-turma para as salas de educação especial, salas especiais e unidades de multideficiência com o professor de educação especial. Os inquiridos desta amostra responsabilizam os professores de educação especial pelas aprendizagens, planificações e avaliações dos alunos com NEE.

Demonstra a análise deste factor que os professores do ensino regular, apesar de concordarem com a participação dos alunos com NEE e de desejarem a promoção do sucesso escolar dos mesmos, consideram que é benéfico a saída da sala de aula. Tal concordância vem reforçar as respostas dadas na questão 8 deste questionário, na ocasião concordando com o maior número de horas e de carga curricular no CRI e não na escola regular. Apesar de concordarem com grande parte dos pressupostos defendidos pela educação inclusiva, aquando da sua aplicação, ainda demonstram concepções pouco favoráveis à sua efetiva aplicação.

Compete averiguar se a promoção da saída de sala de aula e a frequência dos alunos com NEE nas salas especiais, salas de multideficiência ou mesmo o CRI está relacionado com a tipologia dos alunos com NEE ou se o facto de equacionarem estas práticas de apoio deve-se a eventuais receios dos professores em relação aos alunos com NEE no que diz respeito à participação e ao aproveitamento escolar, devido às problemáticas dos alunos com NEE.

Tabela 20. Análise fatorial (ACP) dos itens da questão 10, método de *Kaiser*, depois de rotação *Varimax*.
Teste da consistência interna de *Alpha* de Cronbach.

Items	Factor 1	Factor 2
10.2....os alunos com NEE deveriam terminar a sua escolaridade no ensino básico.	0,520	0,057
10.3....os alunos com NEE deveriam frequentar os cursos profissionais ou os cursos de educação e de formação em vez dos cursos científico-humanísticos, no ensino secundário.	0,544	0,022
10.4....a inclusão dos alunos com NEE nas escolas regulares apenas beneficia os alunos com NEE.	0,615	-0,124
10.5.a inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário vai permitir um maior desenvolvimento de competências sociais e académicas de todos os alunos.	-0,282	0,588
10.6....a inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário vai baixar o nível das aprendizagens dos alunos sem NEE.	0,726	,-0,205
10.7....a inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário torna a escola uma comunidade inclusiva.	-0,227	0,570
10.8....a inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares do ensino secundário fará com que os melhores alunos abandonem as escolas públicas.	0,568	,0,235
10.11....a participação dos alunos com NEE na sala de aula depende das fichas individualizadas produzidas, pelo professor de apoio, para as suas necessidades.	0,539	0,151
10.12....as turmas com alunos com NEE devem ser constituídas por alunos que pretendam integrar o mercado de trabalho após a conclusão do 12.ºano.	0,526	0,100
10.13....a inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário vai diminuir as médias dos exames nacionais, da escola.	0,621	-0,061
10.14....o cumprimento dos conteúdos programáticos é um obstáculo para o desenvolvimento de atividades que permitam a participação dos alunos NEE.	0,641	-0,067
10.15....a carga horária dos alunos com NEE deve ser inferior aos restantes elementos da turma.	0,534	-0,066
10.17....os professores desenvolvem estratégias de aprendizagem cooperativa nas suas aulas.	0,127	0,580
10.18....os professores estão empenhados em minimizar as barreiras à participação dos alunos com NEE nas atividades na escola.	0,031	0,582
10.19....os professores tornam-se mais benevolentes, quer no comportamento quer no aproveitamento escolar, com os alunos com NEE face aos restantes elementos da turma.	0,581	0,047
10.20....os professores são responsabilizados, nas turmas de alunos com NEE, pelos encarregados de educação dos alunos sem NEE, quando os resultados ficam aquém das suas expectativas.	0,567	-0,165
10.23.... a presença dos encarregados de educação dos alunos com NEE na escola facilita a inclusão de alunos com NEE na comunidade escolar.	0,077	0,628
10.24.... os encarregados de educação dos alunos com NEE pressionam os professores para uma atenção individualizada aos seus educandos.	0,620	0,043
10.27....as associações de pais e de estudantes têm que promover a eliminação de barreiras à participação dos alunos com NEE nas atividades da escola.	0,144	0,559
10.28....os diretores promovem a participação nas atividades da escola dos alunos com NEE.	0,050	0,661
10.29....o Projeto Educativo de Escola/Agrupamento define estratégias para a inclusão e participação dos alunos com NEE.	-0,094	0,703
10.30....o Projeto Educativo de Escola/Agrupamento prevê os recursos e técnicos necessários para os alunos com NEE.	-0,135	0,629
10.31....a maioria das escolas reúne condições que permitam o sucesso	-0,230	0,544

educativo dos alunos com NEE, no ensino secundário.		
Variância explicada (%)	18,172	12,837
Consistência interna – Alpha de Cronbach	0,839	0,832

Nota:

Foram retiradas os itens 10.1., 10.9., 10.10., 10.16., 10.21., 10.25., 10.26., 10.32. por terem obtido valores abaixo dos 0,500.

A tabela 20 apresenta os fatores extraídos da questão 10. Tal como foi aplicado nas questões 8 e 9, para a questão 10 utilizou-se a análise fatorial de componentes principais e o método de rotação *Varimax*. Foi igualmente utilizado o critério de normalização de KMO, tendo obtido o valor de 0,736, considerado por Marôco (2011) como um valor médio (Tabela do questionário B51, Apêndice B).

A questão em causa foi submetida a algumas análises factoriais de componentes principais para se averiguar a melhor resposta no caso do número de fatores, pois a primeira extração a que foi sujeita criou 9 fatores, contudo, a partir do factor 3, os pesos apresentavam-se fracos. Optámos, após algumas tentativas, por fazer a extração apenas com 2 fatores e retirar os itens com valores inferiores a 0,500. O factor 1 foi designado de ‘Conceções desfavoráveis à inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário’, constituído pelos itens 10.2., 10.3., 10.4., 10.6., 10.8., 10.11, 10.12., 10.13., 10.14., 10.15., 10.19., 10.20. e 10.24. e o factor 2 nomeado de ‘Conceções favoráveis à inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário’, formado pelos itens 10.5, 10.7., 10.17., 10.18., 10.23., 10.27., 10.28., 10.29., 10.30. e 10.31. Conjuntamente, estes fatores explicam 31,009% da variância total (Tabela do questionário B52, Apêndice B).

Foram verificados a consistência interna dos fatores e ambos apresentam bons resultados, o factor 1 - 0,839 e o factor 2 - 0,832 (Tabelas do questionário B53 e B54, Apêndice B).

Os mesmos fatores extraídos foram sujeitos ao teste de Levene (Tabela do questionário B55, Apêndice B). Os resultados obtidos com as variáveis idade, tempo de serviço e experiência com NEE não são significativos em termos estatísticos. Os fatores foram também sujeitos ao teste ANOVA a um factor, verificando-se que os fatores não estão correlacionados pelas variáveis idade, tempo de serviço e experiência com NEE (Tabela do questionário B55, Apêndice B).

Após serem sujeitas à aplicação de técnicas estatísticas, as Hipóteses 7, 8 e 9 foram transformadas nas seguintes hipóteses operacionais:

- Hipótese 7:

«Existem diferenças estatisticamente significativas nas concepções favoráveis à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, por parte dos professores do ensino secundário, quando comparados em termos de faixa etária».

- Hipótese operacional:

A correlação paramétrica entre a idade dos professores e as concepções favoráveis à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, por parte dos professores do ensino secundário não é significativa.

- Hipótese 8:

«Existem diferenças estatisticamente significativas nas concepções favoráveis à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, por parte dos professores do ensino secundário, quando comparados em termos de tempo de serviço».

- Hipótese operacional:

A correlação paramétrica entre o tempo de serviço dos professores e as concepções favoráveis à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, por parte dos professores do ensino secundário não é significativa.

- Hipótese 9:

«Existem diferenças estatisticamente significativas nas concepções favoráveis à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, por parte dos professores do ensino secundário, quando comparados em termos de experiência com alunos com necessidades educativas especiais».

- Hipótese operacional:

A correlação paramétrica entre a experiência dos professores com alunos com necessidades educativas especiais e as concepções favoráveis à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, por parte dos professores do ensino secundário não é significativa.

Os fatores ‘Concepções desfavoráveis à inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário’ e ‘Concepções favoráveis à inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário’ foram analisados em termos descritivos.

Gilda Costa - Um olhar sobre a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino secundário: conceções dos professores.

Tabela 21. Medidas de frequência relativa, tendência central (Média) e Dispersão (Desvio Padrão) do factor ‘Conceções desfavoráveis à inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário’.

Factor 1 – Conceções desfavoráveis à inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário	1	2	3	4	Mín.	Máx.	M.	DP
10.2....os alunos com NEE deveriam terminar a sua escolaridade no ensino básico.(N=130)	33,8	54,6	6,2	5,4	1	4	1,83	0,769
10.3....os alunos com NEE deveriam frequentar os cursos profissionais ou os cursos de educação e de formação em vez dos cursos científico-humanísticos, no ensino secundário.(N=129)	0,8	3,8	60,8	24,6	1	4	2,39	0,752
10.4....a inclusão dos alunos com NEE nas escolas regulares apenas beneficia os alunos com NEE.(N=128)	34,6	42,3	18,5	3,1	1	4	1,90	0,812
10.6....a inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário vai baixar o nível das aprendizagens dos alunos sem NEE.(N=130)	43,1	45,4	6,9	4,6	1	4	1,73	0,785
10.8....a inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares do ensino secundário fará com que os melhores alunos abandonem as escolas públicas.(N=130)	50,0	43,1	5,4	1,5	1	4	1,58	0,668
10.11....a participação dos alunos com NEE na sala de aula depende das fichas individualizadas produzidas, pelo professor de apoio, para as suas necessidades.(N=129)	7,7	58,5	23,1	10,0	1	4	2,36	0,769
10.12....as turmas com alunos com NEE devem ser constituídas por alunos que pretendam integrar o mercado de trabalho após a conclusão do 12.ºano.(N=130)	27,7	50,0	16,9	5,4	1	4	2,00	0,816
10.13....a inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário vai diminuir as médias dos exames nacionais, da escola.(N=129)	18,5	52,3	21,5	6,9	1	4	2,17	0,811
10.14....o cumprimento dos conteúdos programáticos é um obstáculo para o desenvolvimento de atividades que permitam a participação dos alunos NEE.(N=130)	10,8	53,1	21,5	14,6	1	4	2,40	0,868
10.15....a carga horária dos alunos com NEE deve ser inferior aos restantes elementos da turma.(N=130)	21,5	48,5	19,2	10,8	1	4	2,19	0,899
10.19....os professores tornam-se mais benevolentes, quer no comportamento quer no aproveitamento escolar, com os alunos com NEE face aos restantes elementos da turma.(N=130)	9,2	49,2	32,3	9,2	1	4	2,42	0,785
10.20....os professores são responsabilizados, nas turmas de alunos com NEE, pelos encarregados de educação dos alunos sem NEE, quando os resultados ficam aquém das suas expectativas.(N=130)	22,3	56,2	16,2	5,4	1	4	2,05	0,776
10.24.... os encarregados de educação dos alunos com NEE pressionam os professores para uma atenção individualizada aos seus educandos.(N=130)	7,7	58,5	25,4	8,5	1	4	2,35	0,744

Nota:

N= Número de respostas; 1 = Nunca, 2 = Algumas vezes, 3 = Quase sempre, 4 = Sempre. M = Média, DP = Desvio Padrão.

Duas omissões no item 10.4., uma omissão nos itens 10.11. e 10.13.

Os restantes dados relativos à frequência absoluta de cada item estão no Apêndice B (Tabelas do questionário B56, B57, B58, B60, B62, B63, B64, B65, B66, B67, B70, B71, B73 e B79).

Todos os itens deste factor apresentados na tabela 21 são itens formados por afirmações negativas, caso o inquirido optasse por indicar as respostas ‘Quase sempre’ ou ‘Sempre’, estava a concordar com itens que não se inscrevem nos pressupostos da educação inclusiva. Assim, quando os inquiridos expressam as opções ‘Nunca’ ou ‘Algumas vezes’, demonstram estar de acordo com a inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário. Os respondentes escolheram as opções de resposta ‘Nunca’, no caso do item 10.8., ‘Quase sempre’ no item 10.3. e a opção ‘Algumas vezes’, nos restantes itens deste factor (Tabelas do questionário B56, B57, B58, B60, B62, B63, B64, B65, B66, B67, B70, B71, B73 e B79 - Apêndice B).

A rejeição pelas concepções formuladas neste factor reforça a opinião dos professores inquiridos sobre a frequência dos alunos com NEE no ensino secundário, já analisado na questão 7. As respostas dadas indicam que os professores rejeitam concepções desfavoráveis à inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário, referem que a inclusão não prejudicará, com muita frequência, os restantes alunos sem NEE ou mesmo não preveem, com muita frequência, reações negativas da parte dos restantes agentes educativos.

A opção ‘Algumas vezes’ foi assinalada por 55% dos professores da amostra para a afirmação que indica que os alunos com NEE devem terminar os seus estudos no ensino básico, item 10.2. ($\bar{x}=1,83$; $DP=0,769$). Referem 42% dos inquiridos que ‘Algumas vezes’ a ida para o ensino secundário apenas beneficia os alunos com NEE, item 10.4. ($\bar{x}=1,90$; $DP=0,812$). A opção ‘Algumas vezes’ é indicada por 45% dos docentes no item sobre a inclusão de alunos com NEE no ensino secundário em relação a baixar o nível das aprendizagens dos alunos sem NEE, item 10.6. ($\bar{x}=1,73$; $DP=0,785$). Apresentam a opção ‘Algumas vezes’ (50%) na afirmação referente à inclusão dos alunos com NEE fazerem com que os melhores alunos abandonem a escola pública, item 10.8. ($\bar{x}=1,58$; $DP=0,668$). 52% dos professores desta amostra indicam ‘Algumas vezes’ no item sobre a diminuição das médias dos exames nacionais com a inclusão dos alunos com NEE, item 10.13. ($\bar{x}=2,17$; $DP=0,811$). 53% dos inquiridos escolheram a opção ‘Algumas vezes’ para negar que os alunos com NEE comprometem o cumprimento dos conteúdos programáticos, item 10.14 ($\bar{x}=2,40$; $DP=0,868$). Quase metade dos inquiridos, 49%, refere a opção ‘Algumas vezes’ na afirmação referente à carga horária dos alunos com NEE deva ser inferior à dos restantes alunos, indica o item

10.15. ($\bar{x}$ =2,19; DP=0,899). 59% dos professores desta amostra indicaram a opção ‘Algumas vezes’ para a ideia que a participação dos alunos com NEE na sala de aula depende de fichas produzidas pelo professor de apoio para as suas necessidades, item 10.11. ($\bar{x}$ =2,36; DP=0,769).

Em relação à conduta dos próprios professores, 49% dos inquiridos referem que ‘Algumas vezes’ são mais benevolentes com os alunos com NEE, no comportamento e no aproveitamento escolar, item 10.19. ($\bar{x}$ =2,42; DP=0,785). Escolheram a opção ‘Algumas vezes’ 56% dos professores para a afirmação sobre a responsabilização dos professores em relação aos resultados inferiores às expectativas dos alunos sem NEE pelos encarregados de educação, item 10.20. ($\bar{x}$ =2,05; DP=0,776). Em relação aos encarregados de educação, 59% dos professores inquiridos referem não existir da parte dos encarregados de educação dos alunos com NEE pressão para uma maior atenção para com os seus educandos, no item 10.24. ($\bar{x}$ =2,35; DP=0,744).

De salientar que 50% dos inquiridos responderam ‘Algumas vezes’ para o item que afirma que as turmas com alunos com NEE devem apenas ser constituídas por alunos que pretendem terminar o ensino obrigatório, item 10.12. ($\bar{x}$ =2,00; DP=0,816). Indicam ‘Algumas vezes’, 61% dos professores da amostra que os alunos com NEE deveriam frequentar os cursos profissionais ou os cursos de educação e de formação, em vez de frequentarem os cursos de prosseguimento de estudos, item 10.3. ($\bar{x}$ =2,39; DP=0,752). Tal indicador poderá estar relacionado com o facto de o item 10.12. referir o ingresso no mercado de trabalho, aspeto que pode ter levado os inquiridos a ponderar variáveis que não foram equacionadas para este estudo.

Tabela 22. Medidas de frequência relativa, tendência central (Média) e Dispersão (Desvio Padrão) do factor ‘Conceções favoráveis à inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário’.

Factor 2 – Conceções favoráveis à inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário	1	2	3	4	Mín.	Máx.	M.	DP
10.5....a inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário vai permitir um maior desenvolvimento de competências sociais e académicas de todos os alunos.(N=130)	4,6	49,2	33,1	13,1	1	4	2,55	0,779
10.7....a inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário torna a escola uma comunidade inclusiva.(N=130)	2,3	32,3	43,1	22,3	1	4	2,85	0,789
10.17....os professores desenvolvem estratégias de aprendizagem	0,8	53,1	35,4	10,8	1	4	2,56	0,693

cooperativa nas suas aulas.(N=130)									
10.18....os professores estão empenhados em minimizar as barreiras à participação dos alunos com NEE nas atividades na escola.(N=130)	33,1	49,2	0	17,7	2	4	2,85	0,698	
10.23.... a presença dos encarregados de educação dos alunos com NEE na escola facilita a inclusão de alunos com NEE na comunidade escolar.(N=130)	5,4	36,9	30,0	27,7	1	4	2,80	0,910	
10.27....as associações de pais e de estudantes têm que promover a eliminação de barreiras à participação dos alunos com NEE nas atividades da escola.(N=127)	2,3	26,9	33,8	36,2	1	4	3,05	0,856	
10.28....os diretores promovem a participação nas atividades da escola dos alunos com NEE.(N=130)	0,8	45,4	40,0	13,8	1	4	2,67	0,719	
10.29....o Projeto Educativo de Escola/Agrupamento define estratégias para a inclusão e participação dos alunos com NEE.(N=130)	6,9	50,8	33,1	9,2	1	4	2,45	0,758	
10.30....o Projeto Educativo de Escola/Agrupamento prevê os recursos e técnicos necessários para os alunos com NEE.(N=130)	5,4	56,9	28,5	9,2	1	4	2,42	0,734	
10.31....a maioria das escolas reúne condições que permitam o sucesso educativo dos alunos com NEE, no ensino secundário.(N=130)	13,1	72,3	12,3	2,3	1	4	2,04	0,589	

Nota:

N= Número de respostas; 1 = Nunca, 2 = Algumas vezes, 3 = Quase sempre, 4 = Sempre; M = Média, DP = Desvio Padrão.

Uma omissão nos itens 10.27.

Os restantes dados relativos à frequência absoluta de cada item no Apêndice B (Tabelas do questionário B59, B61, B68, B69, B72, B74, B75, B76, B77, B78 e B79).

Neste factor, os itens incluídos manifestam condutas e princípios a serem adotados em relação à inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares, como é possível observar na tabela 22. Verificamos que os professores responderam, na maior parte dos itens, com a opção ‘Algumas vezes’, o que indicia algumas dúvidas na implementação de atitudes, comportamentos e práticas inclusivas. Foram os casos dos itens 10.5., 10.17., 10.18., 10.23., 10.28., 10.29., 10.30. e 10.31. Exceções a esta resposta, foram o item 10.7., em que, 43% dos professores escolheram a opção de resposta ‘Quase sempre’; e o item 10.27., em que 36% dos inquiridos indicaram a resposta ‘Sempre’ (Tabelas do questionário B59, B61, B68, B69, B72, B74, B75, B76, B77, B78 e B79 - Apêndice B).

Em relação aos benefícios para os alunos com NEE, os professores inquiridos afirmam que a inclusão dos referidos alunos apenas ‘algumas vezes’ (46%) permitirá mais

desenvolvimento de competências sociais e académicas, item 10.5. ($\bar{x}$ =2,55; DP=0,779). No entanto, 43% dos inquiridos indicam a resposta ‘Quase sempre’ para a afirmação sobre se a inclusão de alunos com NEE no ensino secundário fará com que a escola se torne uma comunidade inclusiva, item 10.7. ($\bar{x}$ =2,85; DP=0,789).

No que diz respeito a práticas e medidas educativas, 53% dos professores escolheram a opção ‘Algumas vezes’ para a afirmação que diz respeito ao desenvolvimento de estratégias de aprendizagem cooperativa, item 10.17 ($\bar{x}$ =2,56; DP=0,693) e, em termos de empenho da parte destes agentes educativos para a eliminação de barreiras à participação dos alunos nas atividades da escola, 49% dos respondentes indicam a opção ‘Algumas vezes’, item 10.18. ($\bar{x}$ =2,85; DP=0,698).

Em contrapartida, os professores estão cientes que as associações de pais e estudantes têm de promover a eliminação de barreiras à participação dos alunos com NEE nas atividades da escola, item 10.27. ($\bar{x}$ =3,05; DP=0,856). Ainda em relação aos encarregados de educação, neste estudo, os professores apresentam respostas muito diferenciadas sendo a opção ‘Algumas vezes’ (37%) a que reúne mais respostas ao item 10.23 ($\bar{x}$ =2,80; DP=0,910).

No item 10.28., relativo ao papel dos diretores na promoção da participação dos alunos com NEE, a opção com maior percentagem é ‘Algumas vezes’ (45,4%), contudo, somando as percentagens das opções ‘Quase Sempre’ e ‘Sempre’, obtêm 53,8% das respostas ($\bar{x}$ =2,67; DP=0,719).

Os itens relativos ao projeto educativo das escolas ou agrupamentos de escolas, 51% dos professores indicam a opção ‘Algumas vezes’ no item 10.29. ($\bar{x}$ =2,45; DP=0,758), isto quer dizer que as estratégias são incluídas algumas vezes no projeto educativo, relativo à introdução de recursos e técnicos contemplados para os alunos com NEE, item 10.30. ($\bar{x}$ =2,42; DP=0,734); no referido documento orientador das escolas ou agrupamentos, 57% dos inquiridos indicam a opção ‘Algumas vezes’.

No que diz respeito às condições que promovam o sucesso educativo dos alunos com NEE, a opção registada dos professores desta amostra é ‘Algumas vezes’ (72%), ou seja, algumas vezes as escolas reúnem condições para o sucesso educativo dos alunos com NEE no ensino secundário, item 10.31. ($\bar{x}$ =2,04; DP=0,589).

Este factor é revelador de concepções da parte dos professores ainda contraditórias e difusas no que diz respeito à inclusão dos alunos nas escolas, o seu papel e dos restantes agentes educativos nessa inclusão. Parece ainda visível a tendência em considerar a presença física, como inclusão por si só, visto que tal inclusão beneficia os alunos com NEE no maior

desenvolvimento de competências sociais e académicas. Todavia não é muito claro quem é que terá que desempenhar o papel decisivo e impulsionador da inclusão dos alunos com NEE nas escolas secundárias, pois os docentes inquiridos não revelam utilizar com grande frequência estratégias de aprendizagem cooperativas, nem frequentemente minimizam as barreiras à participação dos alunos com NEE. Outro aspeto a realçar é o facto de os projetos educativos de escola só algumas vezes contemplarem estratégias, recursos e técnicos necessários para os alunos com NEE. Sugerem estas respostas que os professores não se consideram o elemento decisivo e impulsionador da educação inclusiva, pois não apresentam inovações nas suas práticas educativas, não tentam frequentemente criar ambientes mais inclusivos nas suas aulas e não reivindicam nos projetos educativos mais recursos para os alunos com NEE. Os professores aparentam não estar consciencializados que o seu papel é fulcral para o sucesso da inclusão dos alunos com NEE nas escolas regulares.

4.2. Apresentação e análise das entrevistas

A pesquisa empírica foi realizada em duas fases distintas, contudo complementares, visto que aspetos relevantes analisados no inquérito por questionário foram ponderados como objetivos da segunda fase, a fase das entrevistas semiestruturadas. Seguidamente, apresentamos e analisamos os dados obtidos nas entrevistas realizadas. A apresentação e análise segue a ordem das categorias previamente estabelecidas no guião da entrevista.

4.2.1. A participação e os resultados académicos dos alunos com NEE no ensino secundário

Na análise dos dados recolhidos pelos professores inquiridos através do inquérito por questionário verificámos que os inquiridos indicaram concordar com todos os itens que dizem respeito à promoção da participação e do sucesso escolar dos alunos com NEE. Os mesmos professores concordaram igualmente com itens que defendem o apoio do professor de

educação especial fora da sala de aula, podendo esse mesmo apoio ser em espaços como as salas especiais ou unidades de multideficiência.

Da análise realizada, ficou por saber como é promovida essa participação e sucesso escolar e o apoio do professor de educação especial. Para tal, foram estabelecidos como objetivos para as entrevistas: averiguar a participação dos alunos com NEE no ensino secundário nas turmas e na escola; averiguar a articulação entre o professor de educação especial e membros do conselho de turma e verificar os resultados escolares dos alunos com NEE no ensino secundário. Pretendia-se com os referidos objetivos encontrar testemunhos de diferentes evidências de atividades em que os alunos com NEE participassem nas aulas e na escola no geral, saber como são promovidas e preparadas as atividades em articulação com o professor de educação especial e com os restantes professores membros do conselho de turma, verificar como é realizado o apoio aos alunos com NEE da parte do professor de educação especial e enumerar casos de alunos com NEE que concluíram o 12.º ano.

Em relação à participação dos alunos com NEE na sala de aula ou turma, verificámos que os testemunhos obtidos através das entrevistas realizadas não indicam medidas de diferenciação curricular em sede de sala de aula, nem atividades diferenciadoras e distintas nas mesmas aulas para os alunos com NEE, de modo a fomentar a participação dos referidos alunos no seio do seu grupo-turma.

A professora A refere alguns exemplos de alunos que já teve e tem para falar da participação dos alunos com NEE em sala de aula. O primeiro caso apresentado faz referência a um aluno amblíope que, para realizar, tal como todos os outros alunos, os testes de avaliação sumativa, tinha que ouvir o enunciado do teste, previamente gravado em cassete pela professora, pois o processo de conversão do texto em Braille era demorado. De realçar que a professora indicou que a audição não interferia com o normal funcionamento da aula, o que indica que o aluno estava integrado na turma e que o aluno para participar e obter sucesso tinha que se adaptar ao normal funcionamento da aula.

Outro caso referido pela professora A que marcou as preocupações e exemplos dados durante grande parte da entrevista, trata-se de uma aluna que, apesar de ainda não estar a ser acompanhada por um professor de educação especial nem ter sido devidamente avaliada, apresenta dificuldades ao nível cognitivo que, segundo a entrevistada, não se coadunam com pré-requisitos necessários para a frequência no ensino secundário, pois a referida aluna

mal lê, nem sequer consegue acompanhar o processo normal de uma aula, não consegue acompanhar um raciocínio que é necessário no ensino secundário para a maior parte das disciplinas. (Professora A)

Dadas as dificuldades de leitura manifestadas pela aluna, indaga a própria professora A, se a aluna terá condições de realizar uma ficha de trabalho, visto que a escrita também deve estar comprometida, “como consegue fazer uma ficha de trabalho que possamos dar?” (Professora A). Relata a entrevistada que o facto de ter problemas ao nível cognitivo comprometem o normal acompanhamento do ritmo da turma e, por este motivo, considera que a frequência desta aluna no ensino secundário deve ser apenas na disciplina de educação física e em disciplinas verdadeiramente práticas, para que possa desenvolver competências apropriadas às suas capacidades.

O professor B referiu que os alunos com NEE e CEI na escola onde leciona estão matriculados nas turmas, mas não frequentam as aulas à exceção da disciplina de educação física, sempre que seja possível, “pela importância que a atividade física tem para o desenvolvimento do ser humano e também porque é uma disciplina facilitadora da interação social, dadas as características que tem” (Professor B). No restante tempo escolar, os alunos com NEE e CEI encontram-se em formação na CERC da mesma localidade que a escola. Relativamente aos restantes alunos com NEE, os mesmos que frequentam o ensino secundário são acompanhados pelo professor de educação especial e estão abrangidos pelas medidas previstas pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro, geralmente as medidas educativas são: alínea a) do art. 16.º, apoio pedagógico personalizado e a alínea d) do art. 16.º, adequações no processo de avaliação. Verifica-se que as atividades mais frequentadas pela generalidade dos alunos com NEE dizem respeito às atividades dinamizadas na disciplina de educação física.

No que diz respeito aos cursos mais frequentados e mais indicados para os alunos com NEE, a professora A refere que, na maior parte dos casos, os cursos profissionais são os mais indicados para os alunos com NEE. Todavia, apresenta algumas dúvidas em relação aos alunos com NEE e com CEI. Se os alunos com NEE apresentarem problemas cognitivos, nestes casos a situação deve ser analisada antes do encaminhamento, não sendo de excluir a frequência no CRI, como indicou para o caso da aluna que atualmente tem, dado que acredita que a mesma apenas está a perder tempo neste momento (Professora A). Opinião diferente apresenta o professor B: não indica como única resposta formativa os cursos profissionais, apesar da tendência dos conselhos de turma onde participa sugerirem estes mesmos cursos para os alunos com NEE. O professor B não aconselha os cursos de educação e formação ou cursos vocacionais para alunos com NEE, visto que

são turmas difíceis, porque reúnem um conjunto de alunos desmotivados, com problemas de comportamento. Ora um aluno sem problemas de

comportamento, nem desinteresse pela escola, mas que tenha NEE [...] não beneficia em nada (Professor B).

Segundo o entrevistado, a solução formativa mais apropriada terá de ser ponderada, em relação às ambições em termos académicos ou profissionais, caso o aluno pretenda frequentar um curso superior ou ingressar no mercado de trabalho e em relação às dificuldades que pode superar e as que são difíceis de ultrapassar, como por exemplo ao nível das “disciplinas estruturantes como a Matemática como o Português” (Professor B). Refere o entrevistado que “ainda impera muito, nos conselhos de turma, nos conselhos pedagógicos, é que um aluno com NEE deve ir para um Curso Profissional, porque é mais fácil e que poderá ter mais possibilidades” (Professor B). O professor B relata alguns casos em que as dificuldades e as apetências podem levar para a escolha de um Curso Profissional, todavia não descarta que alunos com NEE possam terminar o ensino secundário através dos Cursos Científico-Humanísticos, como o faz a professora A. Pressupõe-se que a entrevistada tenha descartado esta oferta formativa devido ao nível de exigências, objetivos e aspirações ao ensino superior dos alunos que frequentam na maioria dos casos cursos desta natureza, depreende-se assim que no que diz respeito a estes cursos os alunos têm que apresentar capacidades e adaptarem-se ao pretendido sem que os conteúdos programáticos sejam ajustados aos alunos.

Relativamente à questão dos resultados obtidos pelos alunos, equacionou-se apenas perguntar se os entrevistados conheciam alunos com NEE que tivessem terminado o ensino secundário. Os entrevistados responderam conhecer alunos com NEE que terminaram o 12.º ano com sucesso: a professora A indicou que os casos dos dois alunos com NEE que já teve, a aluna em situação de deficiência auditiva e o aluno em situação de deficiência visual, terminaram por não terem quaisquer problemas ao nível cognitivo, as NEE tinham origem física, assim “não lhes afetava a parte do raciocínio [...] acompanhavam perfeitamente” (Professora A). O professor B não especificou qualquer aluno, apenas afirmou que, nos últimos anos, os alunos com NEE terminaram o 12.º ano em Cursos Profissionais, comprovando a tendência já referida de encaminhamento para esta oferta formativa.

Com o intuito de compreender como é feita a promoção da participação dos alunos com NEE nas aulas e o sucesso escolar, fizemos questões sobre a planificação e cooperação com o professor de educação especial e sobre o apoio do mesmo professor. No que diz respeito aos nossos entrevistados, verificámos que o apoio do professor de educação especial é realizado fora da sala de aula, segundo a entrevistada

no [ensino] secundário nunca vi nenhum professor de ensino especial na sala.[O professor de educação especial] trabalha fora. Nalgumas situações com o aluno, mas quase sempre com os colegas das diversas disciplinas a dar as [...] orientações e a ver se está a ser feita uma adaptação [...] dos currículos às necessidades daquele aluno (Professora A).

O professor B indicou a existência de dois tipos de apoio prestado pelo professor de educação especial

ou têm de forma direta e há uma hora geralmente marcada no horário dos alunos para fazer esse apoio. Geralmente um tempo letivo, com o professor de educação especial. Ou então, é feito o apoio indireto em que, o professor através do PIT [Plano Individual de Trabalho] define um conjunto de medidas que devem ser aplicadas ao aluno, pelo conselho de turma e é assim que se faz de forma indireta (Professor B).

Ao responder à questão do apoio, o próprio professor B equacionou a pertinência do apoio ser feito em sala de aula, dizendo que, caso tal se suceda no início, poderia ser novidade, mas que rapidamente toda a turma se iria acostumar.

Em relação à planificação e cooperação, os entrevistados referem situações que demonstram pouca planificação e cooperação entre os diferentes intervenientes. Nos casos relatados pela professora A, esta indica que o decorrer das atividades e aproveitamento do aluno com NEE corre melhor quando o professor de educação especial dá indicações sobre as atividades e estratégias a adotar para que o aluno tenha aproveitamento. Refere que tais indicações são dadas em privado ao diretor de turma e transmitidas aos restantes membros do conselho de turma. Contudo, a professora A relata casos em que a articulação não tem tanto sucesso, devido ao facto de o professor de educação especial apenas esperar dos professores os relatos da evolução do aluno em causa e, conclui que, quando tal situação sucede, os ganhos do aluno são escassos.

O professor B caracteriza a atuação entre o professor de educação especial e os restantes professores como, “básica, [...] rudimentar, [...] elementar”, indicando mesmo que nas reuniões aparece como uma “área à parte” e descreve que o professor de educação especial apenas indica as medidas educativas a implementar para determinado aluno com NEE e dá algumas indicações sobre as mesmas medidas. Lamenta o entrevistado não existir uma verdadeira discussão sobre as medidas a adotar, justifica essa ausência de concertação entre os professores por nunca ter sido implementado, não ser costume que tal aconteça. Especulando uma possível justificação, indicamos a ausência de trabalho cooperativo e colaborativo entre os professores do ensino secundário que foi indicado pela professora A. Segundo a entrevistada, os professores estão habituados a trabalhar em função dos objetivos

de cada disciplina, um trabalho individual, sem a partilha de informações, com exceção das avaliações (Professora A). Assim, demonstram os professores que o seu trabalho continua a ser individual, sem espaço para partilhas e novas estratégias de modo a adequar as aprendizagens a todos os alunos e não apenas para a maioria, passando a ideia que os alunos com NEE são alunos da responsabilidade exclusiva dos professores de educação especial, o que torna difícil a tarefa do professor de educação especial protelar medidas educativas para serem aplicadas por outros professores se estes não se sentem envolvidos, pois apenas cumprem sem discutir (Professor B). De ressaltar o facto de os professores envolvidos com alunos com NEE trocarem mais experiências e tentarem fazer o melhor que podem para responderem às necessidades dos alunos, apesar da falta de discussão das medidas educativas, segundo o professor B.

4.2.2. A legislação relativa aos alunos com NEE no ensino secundário

Respeitante à legislação sobre os alunos com NEE, solicitámos aos entrevistados que respondessem se concordam com o alargamento do ensino obrigatório de 9 anos para 12 anos para todos os alunos, incluindo os alunos com NEE, e sobre a distribuição em termos de horas na escola regular e no CRI dos alunos com NEE e com CEI.

No que diz respeito ao alargamento da escolaridade obrigatória, as opiniões são contrárias. O professor B concorda com o alargamento da escolaridade e a inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário, justifica que “numa sociedade que se quer cada vez mais participativa e inclusiva não faz sentido que os alunos não estejam todos integrados no mesmo sistema de ensino”. Já a professora A não concorda com o alargamento da escolaridade obrigatória, justificando que existem alunos que

a escola não lhes diz nada. É forçar uma situação da qual eles não tiram proveito [...] E que acabam por levantar, nos alunos mais complicados (em termos de comportamento, não de aprendizagem) [...] problemas disciplinares que surgem dessa obrigatoriedade de quem não quer estar e nós não deveríamos ter de aturar (Professora A).

Em relação aos alunos com NEE no ensino secundário, a professora A prevê que mais irão chegar ao ensino secundário devido aos referidos normativos legais, todavia não concorda que seja obrigatório, sugerindo que deveria “haver uma avaliação criteriosa, não

[em relação às aprendizagens], mas da pessoa, se a pessoa tem perfil para continuar” (Professora A), para acompanhar o ensino secundário. Em alternativa para os que não têm perfil adequado, a entrevistada afirma que devem ir para o mercado de trabalho, numa primeira fase, ter formação de uma determinada técnica. A professora A lamenta a situação dos alunos com NEE e que não apresentam capacidades para ultrapassar as suas dificuldades, caracterizando a situação de “um erro” e um “castigo” para todos os alunos com NEE que constata nas aulas a impossibilidade de ultrapassar as limitações. Propõe estarem num local onde se sintam bem e que possam dar o seu contributo à sociedade.

Relativamente à distribuição de tempo em termos da frequência na escola e no CRI por parte dos alunos com NEE e com CEI, o professor B afirma que não sabe responder se a distribuição está correta, porém afirma que as escolas secundárias não estão preparadas para dar formação como as instituições como a CERCÍ. O entrevistado equaciona a frequência dos alunos com NEE e com CEI na escola em algumas disciplinas, nomeadamente a educação física e outras que se ajustem às capacidades e limitações de cada aluno (Professor B). A entrevistada A acredita que o CRI é a solução mais adequada para a maioria dos alunos com NEE e com CEI, nomeadamente os que apresentam problemas cognitivos, dado que não apresentam capacidades para acompanhar o normal funcionamento das aulas e podem mesmo “travar o desenrolar de uma aula normal”. Considera que os alunos com NEE na escola devem frequentar a disciplina de educação física e aulas bastante práticas, capazes de os preparar para o desempenho de funções no decorrer da sua vida ativa. Valorizando o contributo que os alunos com NEE podem “dar muito ao mundo” (Professora A), considera que o horário do ensino secundário não prevê horários ajustados a este tipo de frequência e disciplinas essencialmente práticas, daí considerar que o melhor seria enveredarem para aprendizagens práticas, sem qualquer parte teórica que permitisse “ser cabeleireira, [...] ser tecelã” (Professora A) entre outras profissões de cariz técnico.

Face ao anteriormente exposto, os intervenientes das entrevistas semiestruturadas concordam com a frequência de todos os alunos com NEE e incluindo os alunos com NEE e com CEI na disciplina de educação física, todavia discordam no que diz respeito ao alargamento da escolaridade obrigatória, nomeadamente a frequência dos alunos com NEE no ensino secundário, visto que o professor B refere que todos devem estar incluídos na escola pública, apesar de considerar que o CRI ou CERCÍ têm melhores condições e de considerar que a frequência na escola deve estar de acordo com o CRI que o aluno com NEE frequente. No que diz respeito à opinião da professora A, é categórica ao afirmar o seu desacordo em

relação ao alargamento da escolaridade obrigatória para todos os alunos, pois alerta para alunos que não estão motivados e interessados em permanecer na escola e, como são obrigados, acabam por ser indisciplinados. Os alunos que frequentem o ensino secundário devem estar ajustados ao perfil adequado ao próprio ensino, prevê que alunos com NEE possam continuar no ensino secundário, todavia os mesmos têm que ter capacidades para acompanhar, nomeadamente os alunos com NEE que apenas têm problemas motores (Professora A).

4.2.3. O impacto dos alunos com NEE no ensino secundário

Com o alargamento da escolaridade obrigatória a todos os alunos, urge pensarmos no que irá acontecer com o surgimento de mais alunos com NEE no ensino secundário, pois apesar da maior parte dos nossos inquiridos indicar já ter tido alunos com NEE nas suas aulas, a probabilidade do número de alunos com NEE aumentar é iminente com a implementação dos diplomas legais supracitados. Numa tentativa de conjecturar o que se passa e passará no terreno educativo, os entrevistados falaram sobre o impacto que os alunos com NEE trazem ao ensino secundário.

A entrevistada apresenta-se com medo e receia não estar preparada para apoiar de modo eficaz os alunos, indaga quais serão as técnicas a serem implementadas. Refere a possibilidade de muitas coisas mudarem, menciona o facto de o ensino poder tornar-se mais individualizado, algo muito desejado pelos professores, mas nunca colocado em prática (Professora A). Expõe alguns entraves na inclusão dos alunos com NEE, a necessidade dos alunos sem NEE alcançarem as metas e médias a que aspiram para obterem o acesso ao ensino superior. Tais aspirações poderão estar comprometidas se a atenção da parte do professor tiver que ser repartida com os alunos com NEE. Tais alunos, segundo a entrevistada, poderão comprometer o normal decorrer das aulas (Professora A). Em contrapartida, a entrevistada realça que os alunos sem NEE, com a inclusão de alunos com NEE, poderão tornar-se mais integradores, ver todos como parte do grupo-turma. Outro aspeto que poderá dar origem a um impacto negativo será o facto de ser mais difícil para os professores adaptarem os objetivos das suas disciplinas a alunos com NEE de cariz cognitivo, pois como afirma a entrevistada

é mais difícil de adaptar [...] ao nível cognitivo, [quando] o aluno não acompanha o desenrolar do processo de aprendizagem que temos que ter no [ensino] secundário, principalmente [nos Cursos Científico-Humanísticos, onde a maior parte dos alunos pretendem] prosseguir [os] estudos, mas também nos [Cursos] Profissionais, [...]. Não é fácil, [porque] um aluno com problemas cognitivos tem dificuldade em acompanhar o raciocínio. (Professora A)

A consciência de não estarem a acompanhar poderá causar um impacto negativo nos alunos com NEE, porque estes compreendem que não conseguem acompanhar os restantes em termos de aprendizagem e que os professores, devido às exigências deste nível de ensino, têm uma atitude diferente e não têm a possibilidade de darem tanta atenção a um só aluno como sucede noutros níveis de ensino (Professora A). Porém, trará benefícios em termos humanos para os alunos com NEE, visto que “abre horizontes, porque passa[m] a olhar para pessoas que conseguem teoricamente fazer mais do que ele[s] e obriga-o[s] a dar o máximo das suas potencialidades” (Professora A).

A mudança no ensino secundário para incluir os alunos com NEE neste nível de ensino é também referida pelo entrevistado, pois confessa que os professores não estão “preparados [...] para dar uma resposta adequada” (Professor B). Como consequência “exige das escolas, dos professores, capacidade de mudança, no sentido de se adaptar a estas novas necessidades” (Professor B). Refere que as mudanças que dizem respeito à mobilidade, a alterações e adaptações das escolas em termos arquitetónicos, é a parte “mais simples de se fazer. Essa será a mais simples de fazer porque com recursos tudo se fará” (Professor B). Alerta que o “mais difícil é adaptação da própria comunidade escolar” (Professor B), indica ser necessário formação, formação profissional para todos os professores. O mesmo professor prevê

uma fase inicial em que haverá mais dúvidas, mais incertezas, mas depois, rapidamente, as coisas irão ao lugar e harmonizar-se-ão em função daquilo que serão as necessidades.

[...]

Haverá sempre uma certa estranheza, no início, não. O início já aconteceu! Não vai acontecer agora, já acontece. Há sempre uma certa estranheza, mas depois, a pouco e pouco, as coisas acabam por se ir integrando, ir adaptando e aquilo que no início poderia ter sido alguma dificuldade, alguma estranheza passa a ser encarado com normalidade e com regularidade nas atividades letivas e na comunidade escolar. (Professor B).

Dado que para o entrevistado a inclusão de todos os alunos, incluindo os alunos com NEE, é “uma das funções próprias da escola pública, [não fazendo] sentido que não estejam integrados e possam beneficiar das mesmas oportunidades devidamente adaptadas que todos os outros alunos possam ter” (Professor B). Acrescenta, o professor B, no fim da entrevista, a

inclusão ser um desafio, mas que tal inclusão deve contar com a participação dos professores, as famílias e os técnicos envolvidos.

4.2.4. A disponibilidade temporal dos professores do ensino secundário

Os entrevistados do nosso estudo manifestam opiniões diferentes no que se refere à disponibilidade temporal dos professores para planificar e cooperar com as equipas pluridisciplinares responsáveis pela inclusão dos alunos com NEE. Enquanto a professora A comenta que os professores manifestam pouca disponibilidade para cooperar e partilhar, o professor B indica que a disponibilidade tem que existir.

A professora A, através de um exemplo muito concreto sucedido há anos atrás, na altura relacionado com o plano individual de turma, afirma que os professores são

poucos, pouquíssimos colegas, [...] raros os colegas que são capazes de partilhar os temas que vão trabalhar ao longo do ano. Os conteúdos que eles sabem que podem ser partilhados e haver complementaridade, na forma como os conteúdos são trabalhados nas várias disciplinas. E poucos colegas estão abertos a isso. No ensino secundário, infelizmente, as pessoas acham que cada um faz o seu trabalho. [...] há pouca disponibilidade (Professora A).

Partindo do princípio que os professores normalmente não partilham os conteúdos e que não trabalham em conjunto em prol da complementaridade, a professora A reconhece ser pouca a disponibilidade para planificar e cooperar com equipas pluridisciplinares.

Todavia, o professor B indica que a disponibilidade temporal está relacionada com a obrigação e vontade para

trabalhar e [...] cooperar no sentido de encontrar estratégias que melhor se adequem às necessidades. [...] Geralmente, estas situações também promovem um contato mais frequente entre os professores do conselho de turma de forma a que, com as experiências individuais, com as experiências em cada disciplina, melhor se possa ir adequando aquilo que é a prática de cada um aos alunos. (Professor B)

Assim, o entrevistado verifica que os intervenientes até estabelecem mais contato para trocarem impressões. Esta ideia, de certa forma, não espelha a relação que se tem com o professor de educação especial indicada pelo mesmo professor aquando das questões relativas à planificação e cooperação entre o trabalho deste professor de educação especial e os restantes membros da equipa. Calculamos que o professor B deseja que a troca de impressões entre os professores seja mais discutida e que, formalmente, sejam debatidas nas reuniões de

conselhos de turma e noutras ocasiões com os restantes elementos das equipas pluridisciplinares.

Relativamente à formação, os entrevistados indicam que, caso exista necessidade de ajustar as práticas e técnicas educativas para responder melhor aos alunos que na realidade têm, nessa altura existirá uma maior tendência para procurar as ações de formação. Nenhum dos entrevistados manifestou a necessidade de frequentarem proximamente formação nesta área, apesar de já terem tido e terem alunos com NEE. Eventualmente o número de alunos com NEE que já tiveram nas suas turmas foi relativamente pequeno ou, como a entrevistada afirmou, não sentiram dificuldades com casos anteriores, provavelmente a obrigação de frequentar as ações ocorrerá quando existirem situações em que não conseguem dar o melhor seguimento ao seu trabalho em relação às necessidades sentidas e exigidas dos alunos com NEE (Professora A). Poderá a necessidade crescer também com o aumento de casos de alunos com NEE no ensino secundário, os próximos anos poderão ser importantes para se averiguar se o interesse e disponibilidade para as ações de formação nesta área irá aumentar.

CAPÍTULO 5.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com a publicação dos diplomas referentes à escolaridade obrigatória até aos 12 anos de escolaridade ou 18 anos de idade para todos os alunos, incluindo os alunos com NEE, e a publicação da matriz curricular para os alunos com NEE e com CEI, foi reconhecida a necessidade de educar e formar os jovens portugueses para uma sociedade cada vez mais exigente e com necessidade de mão-de-obra cada vez mais qualificada e instruída. Nestes jovens estão incluídos aqueles que não há muito pouco tempo estavam excluídos das escolas regulares devido à sua situação de deficiência e dificuldades de aprendizagem, que os impediam de acompanhar o currículo comum das diferentes disciplinas nos diferentes níveis de ensino. Assim, a sociedade reconhece que todos os jovens alunos têm o direito à educação, o direito de ofertas educativas adequadas aos interesses, capacidades e potencialidades de cada aluno, e que todos usufruem de igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar. Tal reconhecimento advém da defesa de uma educação inclusiva e, consequentemente, a defesa de uma sociedade cada vez mais inclusiva, capaz de incluir todas as pessoas, lutando contra a exclusão social (Ainscow & Ferreira, 2003).

Delineados na Declaração de Salamanca, os princípios que definem a educação inclusiva, a sua prática no contexto educativo tem sido caracterizada por avanços e recuos próprios de um novo paradigma que irrompe da antiga forma de encarar a educação. A Declaração apresenta uma nova conceção de NEE e apresenta a diversidade como um ganho para a educação e para a sociedade.

Arredados das escolas regulares, os alunos com NEE têm vindo a conquistar o seu lugar nestas mesmas escolas e, progressivamente, transitando os diferentes níveis de ensino básico.

Em termos de legislação portuguesa, no âmbito da educação, têm sido produzidos vários diplomas e reformas educativas nas últimas décadas. A maior parte dos governos coloca no seu programa, como grande preocupação, a formação e a qualificação da população portuguesa. Sinal que reconhecem na educação uma forma de proporcionar a todos a transmissão de valores e de conhecimentos apropriados e necessários à evolução da própria sociedade. Todavia, os normativos legais nem sempre produzem efeitos imediatos e nem sempre são defendidos no *campus* educacional de forma inequívoca. Muitos são os críticos das mudanças e das reformas, dos pareceres e estudos internacionais, afirmando que a educação não deve ser interpretada com números e reivindicam que por detrás de cada número se encontra uma pessoa que pretende ter sucesso independentemente de estar a ensinar ou a aprender. Prova disso são as grandes contestações da classe dos docentes e dos

discentes que reclamam melhores condições, organização, investimento e recursos para desenvolverem um trabalho conjunto com frutos no futuro.

A publicação dos normativos legais sobre o ensino secundário e a inclusão dos alunos com NEE vem ao encontro desta progressiva preocupação com a inclusão e progressão dos alunos com NEE nas escolas regulares, sendo necessário desencadear formas para adequar a inclusão dos alunos com NEE neste nível de ensino.

No meio das mudanças estão os agentes educativos, nomeadamente os professores, são chamados a construir novas concepções das suas práticas, novo modo de conceber a educação e de atender a uma população estudantil que apresenta dificuldades, interesses, ambições e capacidades cada vez mais diversificados (César, 2003). A questão passa por saber se a mudança de paradigma na educação e as imposições legais são bem recebidas pelos professores no ensino secundário. Semelhantes estudos têm abarcado as concepções e atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE. Maioritariamente, os níveis de ensino que são alvo de estudo pertencem ao ensino básico, sendo escassos os que debatem o ensino secundário. Pretendemos com o estudo realizado debater exclusivamente a inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário, pois prevê-se um aumento considerável de alunos com NEE neste nível de ensino.

Foi delineado como objetivo geral contribuir para o conhecimento e compreensão das concepções dos professores do ensino secundário face à educação inclusiva e à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, neste nível de ensino. Com a finalidade de alcançar o referido objetivo foram estabelecidos os objetivos específicos, as hipóteses e os instrumentos de recolha de dados. Utilizámos, para a recolha de dados, o inquérito por questionário construído para este estudo e entrevistas semiestruturadas. A utilização dos dois instrumentos de recolha de dados foi efetuada em momentos separados.

Neste capítulo, dedicado à discussão dos resultados obtidos, tecemos considerações em torno do cruzamento dos resultados obtidos, tendo em conta os objetivos, questões e hipóteses gizadas no início deste estudo. Têm lugar neste capítulo da discussão dos resultados, as principais evidências empíricas que retiramos do nosso estudo e de anteriores investigações, bem como as afirmações teóricas existentes na revisão bibliográfica. São também incluídos aspetos que, ao longo da nossa investigação, foram surgindo e que acrescentam ao estudo elementos pertinentes a serem considerados para futuras investigações.

5.1. Concepções dos professores face à legislação relativa aos alunos com NEE no ensino secundário

A proposta que colocámos aos professores está relacionada com os diplomas mais recentes sobre a escolaridade obrigatória: verificar se concordam com a inclusão dos alunos com NEE e se concordam com a portaria que traça uma matriz curricular para os alunos com NEE e com CEI. Os diplomas em causa são o Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, e a Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro. Para compreendermos a posição dos professores, procedemos ao questionamento através de duas perguntas, a primeira relativa ao primeiro normativo, constituída por dois itens onde os participantes eram chamados a indicar o seu grau de concordância perante as duas afirmações. Tais questões estão diretamente ligadas a hipóteses levantadas na nossa investigação, hipóteses 1, 2 e 3.

No que se refere à hipótese 1, esta pressupunha que os professores do ensino secundário, com mais idade, consideram adequados os diplomas - Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, e a Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro - à educação inclusiva, no que diz respeito aos alunos com necessidades educativas especiais, ao nível da frequência no âmbito da escolaridade obrigatória, da distribuição de tempo e da distribuição curricular, entre o CRI e a escola regular. Esta hipótese não foi confirmada, verificou-se que a concordância com os diplomas legais referidos anteriormente não se relaciona com o facto de serem professores mais velhos.

Para testar a hipótese apresentada recorreremos à análise descritiva para a questão relativa ao Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, e às análises fatorial, inferencial e descritiva em relação à questão sobre a Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro.

No que diz respeito ao Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, foi possível verificar que 63% dos professores concordam com a frequência dos alunos com NEE no ensino secundário e 90% dos professores inquiridos concordam que este nível de ensino deve apresentar respostas formativas ajustadas para todos os alunos. A concordância dos professores, relativamente à frequência no âmbito da escolaridade obrigatória por parte dos alunos com NEE até aos 12 anos de escolaridade ou 18 anos de idade, não está relacionada com a idade dos inquiridos.

Relativamente à Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro, a hipótese não foi confirmada. De modo a testar esta hipótese, recorreremos primeiramente à análise fatorial para extrair fatores da questão relativa à Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro. Foi possível

extrair dois fatores: distribuição temporal e curricular do CRI e distribuição temporal e curricular da escola. Os dois fatores foram sujeitos aos testes de Levene e ANOVA a um factor; nenhum dos dois obteve resultados estatisticamente significativos que nos levassem a concluir que os mesmos estavam correlacionados com a variável idade dos professores referente a esta amostra. A idade dos inquiridos não está correlacionada com a concordância ou não relativamente à distribuição de tempo e da distribuição curricular entre o CRI e a escola regular.

A hipótese 2 ponderava que os professores do ensino secundário, com mais tempo de serviço, consideram adequados os diplomas - Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, e a Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro - à educação inclusiva, no que diz respeito aos alunos com necessidades educativas especiais, ao nível da frequência no âmbito da escolaridade obrigatória, da distribuição de tempo e da distribuição curricular, entre o CRI e a escola regular. Após a análise dos resultados obtidos, verificámos que a hipótese não foi confirmada, assim o tempo de serviço não está correlacionado com o facto de os professores concordarem com os diplomas acima indicados.

Para verificar os resultados, submetemos o Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, a análise descritiva, tendo verificado mais uma vez que a concordância em nada se prende com a questão do tempo de serviço.

Relativamente à Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro, os fatores extraídos através da análise fatorial foram submetidos aos testes paramétricos Levene e ANOVA a um factor, não tendo obtido resultados estatisticamente significativos. Assim, não se confirmou a relação entre o tempo de serviço dos professores com as escolhas feitas no que diz respeito a esta Portaria.

A hipótese 3 afirma que os professores do ensino secundário, com experiência com alunos com necessidades educativas especiais, consideram adequados os diplomas - Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, e a Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro - à educação inclusiva, no que diz respeito aos alunos com necessidades educativas especiais, ao nível da frequência no âmbito da escolaridade obrigatória, da distribuição de tempo e da distribuição curricular, entre o CRI e a escola regular. Face aos resultados obtidos, a hipótese não é confirmada, indicando desta forma que o facto de os professores já terem experiência em lecionar em turmas com alunos com NEE não está relacionado com a concordância ou não relativamente aos diplomas legais.

Após a análise descritiva do Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, foi possível verificar que a concordância dos professores não está relacionada com a experiência com alunos com NEE.

No que se refere à Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro, após a extração dos fatores e testagem dos mesmos, nenhum obteve resultados estatisticamente significativos que indicassem relação entre a experiência com alunos com NEE e as respostas obtidas. Considerámos pertinente, após a testagem das hipóteses, realizar a análise descritiva dos mesmos fatores. Foi possível verificar que os resultados apresentados demonstram que os professores inquiridos, preferencialmente, utilizaram as opções de resposta intermédias, existindo uma grande concentração de respostas nestas opções centrais. O que explica, em certa medida, as escassas diferenças estatísticas.

Em suma, os professores concordam com a frequência no âmbito da escolaridade obrigatória por parte dos alunos com NEE no ensino secundário, com a distribuição do tempo e com a distribuição curricular entre o CRI e a escola, ou seja, concordam com os referidos diplomas legais. Indicam, assim, que os professores consideram que, tal como os restantes alunos, os alunos com NEE devem frequentar o ensino secundário. Consequentemente, o próprio ensino secundário terá de criar respostas conducentes com os alunos que o frequentam, de modo a proporcionar o mesmo acesso e sucesso para todos os alunos. Assim, 62% dos professores deste estudo concordam que o direito à educação é um direito que deve ser usufruído por todas as crianças e jovens, como é advogado nas principais declarações nacionais, europeias e universais.

Numa segunda leitura dos resultados, podemos verificar que todas as opções de respostas foram equacionadas pelos inquiridos, demonstrando que as questões relacionadas com a obrigatoriedade e a oferta formativa adequada a todos os alunos também não reúnem consenso nesta classe profissional.

Espelho da falta de consenso foram os testemunhos dos professores entrevistados, que indicam ideias contrárias sobre as mesmas questões. Enquanto o professor entrevistado concorda com o alargamento da escolaridade obrigatória e a inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário, referindo que, para ambicionarmos uma sociedade mais inclusiva e participativa, teremos que ter também escolas onde todos estão incluídos. A professora A insurge-se contra o alargamento, indicando, como argumentos contra, o dever de existir uma seleção dos alunos que frequentam o ensino secundário, de modo a verificar se os candidatos estão adequados a este nível de ensino, em termos de interesse, motivação e capacidades de

aprendizagem. O confronto destas duas perspetivas faz com que se considerem em futuros estudos e análises, fatores como o interesse e a motivação dos alunos no ensino secundário e as perceções dos professores do ensino secundário sobre o perfil do aluno neste nível de ensino. Tais indicadores poderão servir para verificar se os professores são flexíveis ou não em termos de perfil de aluno; a pouca flexibilidade poderá ser indicativa de concepções desfavoráveis à inclusão de alunos com NEE.

A concordância com a frequência dos alunos com NEE na escola durante a escolaridade obrigatória de 12 anos não fez com que os professores considerassem que todos os alunos com NEE fossem efetivamente incluídos nas escolas regulares. Reflexos desta ideia são os resultados obtidos na questão ligada à matriz curricular dos alunos com NEE e com CEI. Os resultados obtidos, na questão relativa a este diploma, demonstram que os professores, genericamente, concordam com as orientações do diploma, que em certa medida direciona a educação e a formação dos alunos com NEE e com CEI para os CRI em vez das escolas secundárias. Estamos perante um conjunto de professores que, apesar de terem maioritariamente experiência com alunos com NEE e de já lecionarem há muito tempo, indicam estar de acordo com as orientações que fundamentam este normativo. Os professores inquiridos demonstraram, numa primeira parte, concordar com a frequência dos alunos nas escolas secundárias, todavia essa frequência pode ser delegada para os CRI. Este facto contraria o que foi expresso na questão anterior pelos mesmos inquiridos, visto que 90% dos inquiridos responderam que a escola deve fomentar as ofertas formativas adequadas a cada aluno e na questão posterior, delegam para os CRI a oferta formativa adequada aos alunos com NEE e com CEI (52%). Os alunos com NEE e com CEI estão nas escolas secundárias e nas turmas apenas 5 horas por semana e o resto do tempo estão no CRI.

Nas entrevistas realizadas, a distribuição do tempo entre instituições dos alunos com NEE e com CEI no ensino secundário foi abordada. Nenhum dos entrevistados coloca em causa o tempo no CRI em detrimento do tempo determinado para a escola. Apenas consideram ser pertinente a frequência da disciplina de educação física na escola, devido a ser uma disciplina propensa à interação social, bem como a frequência de disciplinas práticas, para que os referidos alunos aprendam a realizar trabalhos de natureza manual através da sua execução, carecendo da componente teórica. A indicação da disciplina de educação física por parte dos professores entrevistados não encontra referência na referida Portaria.

Extrapolando os resultados aqui expressos, provavelmente, o facto de estarmos perante um diploma recente que ainda é pouco abordado nas escolas e que na prática está

relacionado com poucos alunos que só agora estão a frequentar as escolas secundárias poderá ter levado a que os professores tenham concordado com a referida portaria. Podemos ter encontrado professores na nossa investigação que podem ter concordado com esta portaria, mas que ainda não tiveram grande contacto com alunos com NEE e com CEI no ensino secundário e, por isso, poderão não estar ainda sensibilizados para o mesmo. Nos próximos anos, se aplicássemos o mesmo leque de questões, talvez a sensibilidade fosse diferente, visto que o inquérito por questionário foi aplicado no primeiro ano da sua implementação. No entanto, não deixamos de considerar que os resultados obtidos com os dois instrumentos demonstram que os professores consideram, de modo geral, que os CRI se apresentam mais preparados para acolher estes alunos. Consideramos que os professores, de certa forma, delegam para os especialistas e técnicos de reabilitação, a responsabilidade de educar e formar os alunos com NEE e com CEI, pois, como os entrevistados justificam, não estão aptos, não se sentem preparados em termos de formação e não existe a prática de se incluir alunos com NEE no ensino secundário. A professora entrevistada considera um erro, um castigo para os próprios alunos com NEE e com CEI estarem nas escolas secundárias. Ao delegarem para o CRI, os professores parecem descomprometer-se de adequarem as suas práticas e estratégias, os currículos e a avaliação em função da diversidade dos alunos que têm.

A inclusão ainda é, para os professores inquiridos neste estudo, uma integração que olha para a problemática dos alunos e diferencia em função das mesmas problemáticas. Caso os alunos com NEE sejam abrangidos com a medida educativa CEI, a inclusão é física em casos muito pontuais (Ainscow & Ferreira, 2003), demonstrando que não estão muito sensibilizados para as mudanças estruturais a fazer para acolher os alunos com NEE e com CEI nas escolas, ao nível dos conteúdos, práticas educativas e avaliação.

Em estudos anteriores por nós analisados, a questão da escolaridade obrigatória alargada ao ensino secundário para todos os alunos sem exceção não foi abordada, nem a questão dos alunos com NEE e com CEI, por isso, não temos estudos que nos permitam comparar os resultados obtidos.

5.2. Concepções dos professores face aos pressupostos defendidos pela educação inclusiva

A Declaração de Salamanca apresenta várias diretrizes para que governantes, diretores de escolas e professores ofereçam a todas as crianças e jovens a oportunidade de estarem nas escolas durante a escolaridade obrigatória e tenham forma de obterem sucesso no seu percurso escolar. Tais orientações e princípios são acompanhados de vários pressupostos orientadores que implicitamente devem ser defendidos para o cumprimento de todas as diretrizes que a Declaração proclama. Seria moroso e um processo que não levaria a grandes proveitos se perguntássemos aos nossos professores inquiridos sobre todos estes princípios e pressupostos defendidos pela educação inclusiva. Todavia, retirámos da Declaração e de documentos de referência sobre educação inclusiva vários itens que considerámos importantes, todos pressupostos defendidos pela educação inclusiva, e colocámos no nosso inquérito por questionário, para verificar a concordância e aprovação dos inquiridos da amostra, através dos itens da questão 9. As hipóteses 4, 5 e 6 foram alvo de análise através dos itens da referida questão.

Os itens da questão 9 foram submetidos a análise fatorial que extraíu quatro fatores dos quatro fatores analisámos a consistência interna e eliminámos o último factor extraído. Restaram três fatores designados por: factor 1, ‘Disponibilidade temporal dos professores’; factor 2, ‘Promoção da participação e sucesso escolar dos alunos com NEE’; factor 3, ‘Apoio prestado pelo professor de educação especial’. No que diz respeito ao factor 1, considera-se que os professores, para responder às exigências da população estudantil, devem reconsiderar a sua forma de conceber a educação e estar mais disponíveis para melhorar as suas práticas através da criação de parcerias e cooperações entre os restantes professores e elementos implicados no processo de inclusão dos alunos com NEE (Ainscow, 2009).

Após a extração dos fatores, foram submetidos a testes, teste de Levene e ANOVA a um factor para a testagem das hipóteses.

A hipótese 4 considerava que os professores do ensino secundário, com mais idade, concordam com pressupostos defendidos pela educação inclusiva, aplicados ao ensino secundário. A hipótese não é confirmada após a testagem realizada. Assim, a idade não está correlacionada com a concordância em relação a pressupostos defendidos pela educação inclusiva aplicados ao ensino secundário.

A hipótese 5 referia que os professores do ensino secundário, com mais tempo de serviço, concordam com pressupostos defendidos pela educação inclusiva, aplicados ao ensino secundário. Os testes realizados indicam que o tempo de serviço dos professores desta amostra não está correlacionado com a concordância em relação aos pressupostos defendidos pela educação inclusiva.

A hipótese 6 pressupunha que os professores do ensino secundário, com experiência com alunos com necessidades educativas especiais, concordavam com pressupostos defendidos pela educação inclusiva, aplicados ao ensino secundário; a hipótese não é confirmada a partir dos testes realizados, por essa razão, a experiência com alunos com NEE não está relacionada com a concordância dos professores em relação aos pressupostos defendidos pela educação inclusiva aqui mencionados.

Globalmente, as opções de resposta ficaram confinadas à opção ‘Concordo’. Os resultados mostram que os professores são favoráveis aos pressupostos defendidos pela educação inclusiva, nomeadamente no que diz respeito à disponibilidade temporal dos professores, à promoção da participação e ao sucesso escolar dos alunos com NEE. Em relação ao apoio prestado pelo professor de educação especial, os professores concordam com pressupostos contrários aos defendidos pela educação inclusiva. Numa análise mais alargada, podemos encontrar respostas, em alguns itens dos diferentes fatores extraídos, que apontam para uma certa confusão ao nível do próprio conceito da educação inclusiva e dos pressupostos defendidos pela educação inclusiva.

Ao analisarmos os pontos mais importantes desta questão, verificou-se que, em relação à disponibilidade temporal dos professores, os professores inquiridos demonstram que este ponto é defendido pela educação inclusiva. Deste modo, compreendem os inquiridos que a educação inclusiva requer dos professores mais tempo para que estes se dediquem às reuniões pluridisciplinares, às planificações e cooperações em equipa e até mesmo para a formação. Dos resultados fica por saber se na prática os professores estão efetivamente dispostos e investem tempo para planificar e cooperar em equipa. Este aspeto foi abordado nas entrevistas realizadas e verificam-se alguns aspetos que devem ser referidos. Em relação à disponibilidade temporal para a planificação e cooperação com os vários membros das equipas pluridisciplinares, o professor B indica que esse tempo tem que obrigatoriamente existir e que sempre que existem alunos com NEE nas turmas, os professores trocam mais informações e experiências. Porém, o mesmo indica que não existe um verdadeiro debate ou discussão em torno das medidas a serem tomadas para que efetivamente o aluno tenha

sucesso, preocupam-se os professores com os resultados finais, mas não existe uma discussão (Professor B). Os professores têm a tendência de esperar as indicações do professor de educação especial sem colocar em causa ou discutir (Professor A; Professor B). O problema da indisponibilidade de articulação do trabalho entre os docentes do conselho de turma, professor de educação especial e técnicos que apoiam os alunos com NEE é abordado nos estudos de Rodrigues, A.P. (2014), Santos (2013), Silva, Ribeiro e Carvalho (2013) e Pinto (2012).

Reforçando a ideia que não existe disponibilidade temporal, apesar de ser obrigatório essa disponibilidade, a entrevistada dá um exemplo que fortalece a sua ideia de indisponibilidade de partilha e cooperação entre os professores. A professora A caracteriza o trabalho dos professores de individual, sem partilhas e sem disponibilidade para a cooperação, o que indicia que os professores, apesar de afirmarem ser necessário tal disponibilidade, ainda não gerem bem a ideia de um trabalho docente compartilhado para que todos obtenham mais proveito e melhorem o aproveitamento. De acordo com Roldão (2003, p. 164),

repensar a escola como uma instituição que tome a diversidade como o seu paradigma organizador implica ainda, como efeito correlativo, que a prática de ensinar evolua no sentido de um desempenho de natureza solidamente *profissional* [...]. Implica que esse corpo de profissionais responda pela melhoria real das suas escolas e o possam e saibam fazer, tornando-as em organizações inteligentes e reflexivas (Alarcão, 2001a), que examinam, analisam, avaliam e constantemente ajustam o modo como organizam o seu ensino ao efectivo sucesso da aprendizagem de cada um dos seus diferentes alunos.

Em relação à disponibilidade para a formação na área das NEE, os professores entrevistados indicam que a necessidade só existe se os professores efetivamente precisarem futuramente, mas nenhum manifestou a necessidade de ter formação nos próximos tempos. A necessidade de formação, reconhecida em documentos produzidos pela AEDEE, é considerada muito importante nos professores participantes dos estudos de Capitão (2010), Carvalho, M.S. (2011), Santos (2013) e Silva, Ribeiro e Carvalho (2013), pois sem formação muitos dos participantes revelam não serem capazes de adotar medidas ajustadas aos alunos com NEE.

Parece-nos que os professores em teoria têm consciência que a educação inclusiva exige do professor mudanças em termos das suas práticas e da sua disponibilidade para acolher os alunos com NEE, para partilhar e cooperar com os professores e técnicos no sentido de melhor responder às necessidades dos alunos com NEE. Contudo, na prática, os professores entrevistados não manifestaram tal disponibilidade temporal, parecendo que tais

questões ainda não são praticáveis neste nível de ensino. Mais uma vez, demonstram que a inclusão dos alunos com NEE é muito recente e, por isso, poderá não ser necessário tomar novas medidas e adequar as práticas educativas dos docentes aos referidos alunos, por serem poucos, como afirma Rodrigues, D. (2003). Futuramente poderão sentir mais dificuldades com o aumento de alunos com NEE, quando, tal como nas escolas do ensino básico, existirem vários alunos com NEE distribuídos em várias turmas e, só nessa altura, poderão demonstrar mais abertura para planificar e cooperar em equipa e para obterem mais formação na área das NEE.

Quanto à participação e resultados dos alunos, os professores concordam com medidas que promovam a participação e o sucesso escolar dos alunos com NEE. Perante os resultados alcançados, questionámos os professores entrevistados no sentido de verificar em que atividades os alunos com NEE participam mais. O professor B começou por não indicar diferenças em relação às atividades, todavia indicou depois que os alunos com NEE e com CEI apenas frequentam a disciplina de educação física, quando não têm problemas na prática da disciplina referida. A professora A indicou também a educação física como disciplina que todos podem frequentar, caso os alunos não tenham problemas motores, indicou também disciplinas e atividades práticas, sem qualquer parte teórica. Salientou que existem grupos de trabalho de alunos com NEE e com CEI no ensino básico que desenvolvem trabalhos práticos. Indica assim, a existência de grupos de alunos com NEE que estão agrupados de modo a trabalhar competências iguais. A ser uma prática generalizada noutras escolas é indicativo de grupos homogêneos constituídos por alunos com NEE e com CEI sem trabalhar nas suas turmas com alunos com capacidades e ritmos diferentes de aprendizagens. Consideramos importante fomentar nos alunos e nos professores a diversidade nas aprendizagens e nos ritmos de aprendizagens em sala de aula. Fica de certa forma firmada novamente a ideia de agrupar os alunos por capacidades em vez de incutir a aprendizagem cooperativa entre pares com características diversificadas (Sanches, 2011b).

No que diz respeito ao apoio prestado pelo professor de educação especial, as respostas dadas pelos professores apresentam divergências em relação aos pressupostos defendidos pela educação inclusiva. Contrariamente ao que se previa, os mesmos professores que defendem a cooperação entre pares e técnicos no planeamento e nas atividades e, também, defendem a participação dos alunos nas atividades de sala de aula e na escola, são aqueles que concordam que os alunos devem sair da sala de aula com o professor de educação especial para as salas de Educação Especial, salas especiais e unidades de multideficiência. E

responsabilizam unicamente os professores de educação especial pelas aprendizagens, planificações e avaliações dos alunos com NEE. Os professores consideram que os alunos com NEE apenas farão aprendizagens fora das classes regulares, como os professores inquiridos do estudo de Rodrigues, A.P. indicam, visto não concordarem com a presença do professor de educação especial na sala de aula. Este aspeto não vai ao encontro dos princípios da educação inclusiva que defendem que os alunos com NEE devem estar com a sua turma, para que efetivamente possam aprender em conjunto. Temos consciência de que, em alguns casos, devido à complexidade e por desconforto do próprio aluno, poderá não ser possível a permanência nas salas de aula a tempo integral. Devemos pensar que tais casos excecionais sucedem numa percentagem reduzida, logo a maioria pode fazer as suas aquisições com os restantes alunos (Correia, 2013). As salas especiais deverão servir de apoio e não salas de permanência da maioria dos casos.

O isolamento e o agrupar em núcleos de alunos com NEE também é visível no trabalho desenvolvido pelos professores de educação especial. Segundo os professores entrevistados, o trabalho é realizado fora das salas de aula, através de horas de apoio direto ao aluno com NEE ou através de indicações para os professores do aluno com NEE, sendo este apoio intitulado de apoio indireto. Desta forma, o trabalho do professor de educação especial é um trabalho que carece de articulação com o professor titular, pois cada um desenvolve o seu trabalho em espaços diferentes sem que exista uma cooperação para desenvolver estratégias de aprendizagem que possam ser benéficas para todos os alunos e não só para os alunos com NEE (Sanches & Teodoro, 2010).

De acordo com o relatório da AEDEE (2003a), os professores que não assumem a educação de todos os alunos em sala de aula e tendem a responsabilizar os professores de educação especial para o ensino dos alunos com NEE manifestam uma forma de segregar dissimuladamente. Demonstram, assim, que os professores do ensino regular que, apesar de concordarem com a participação dos alunos com NEE, concordam com a saída dos mesmos da sala de aula, pois não consideram que têm responsabilidades nas aprendizagens desses mesmos alunos. Continuam assim a preocupar-se com a maioria e com o cumprimento dos conteúdos programáticos em vez de a sua preocupação ser generalizada a cada um dos alunos e às adaptações possíveis nos diferentes conteúdos. Quando o trabalho é articulado e existe da parte do professor titular uma preparação em relação à diversidade dos alunos, todos adquirem benefícios, como confessa o professor entrevistado (Professor B). Parece unânime que os alunos com NEE, para adquirem as aprendizagens, devem ausentar-se da sala de aula

da sua turma, pois segundo a opinião da professora A, os alunos com NEE e com CEI não adquirem mais aprendizagens por estarem com o seu grupo-turma, mas sim em grupos homogéneos de trabalho.

No que diz respeito aos resultados escolares dos alunos com NEE, os professores entrevistados já tiveram alunos que concluíram o 12.º ano de escolaridade. Quanto à oferta formativa, os professores entrevistados apresentam pareceres diferentes. De acordo com a perspetiva da professora A, os alunos com NEE devem frequentar os cursos profissionais. Quanto aos alunos com NEE e com CEI deve ser bem equacionada a frequência nos mesmos cursos, pois os que apresentam problemas cognitivos não conseguem obter sucesso escolar. Na opinião do professor B, os alunos com NEE não devem ser apenas encaminhados para os Cursos Profissionais, pois os Cursos Científico-Humanísticos também são uma oferta viável, todavia todas as escolhas devem atender aos interesses, dificuldades e capacidades dos alunos para que terminem com sucesso o 12.º ano e possam escolher se querem ingressar o mercado de trabalho ou frequentar o ensino superior.

Sumamente, podemos afirmar que os professores do ensino secundário concordam que a educação inclusiva deve exigir disponibilidade temporal dos professores, mas na prática ainda não demonstram essa disponibilidade e necessidade de disponibilizarem mais tempo para melhorar as suas práticas em relação à população estudantil, cada vez mais diversificada e com necessidades diferenciadas. Concordam também que a educação inclusiva implica a promoção da participação dos alunos com NEE nas atividades de sala de aula e na escola em geral, todavia nas entrevistas efetuadas não existe uma efetiva promoção de atividades diferenciadas, adequadas a alunos com NEE e apenas na disciplina de educação física é que existe a participação de todos os alunos. Todavia, são os mesmos professores que consideram natural a saída dos alunos com NEE da sala de aula e que consideram que o apoio por parte do professor de educação especial deve ser realizado fora da sala de aula.

A defesa dos pressupostos delineados pela educação inclusiva é subscrita pelos professores inquiridos neste estudo, porém demonstram ainda certas incongruências que indiciam que a defesa da educação inclusiva passa apenas pela inclusão física dos alunos com NEE nas escolas. Carece da parte dos professores de envolvimento nessa mesma inclusão, necessitam de compreender que a inclusão não passa apenas pelos professores de educação especial, mas que requer o envolvimento de todos os intervenientes.

5.3. Concepções dos professores face à inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário

No último conjunto de questões propomos aos inquiridos perguntas sobre a inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário; tais perguntas fazem parte da questão 10 do inquérito por questionário realizado neste estudo. A questão foi elaborada de modo a testar as hipóteses 7, 8 e 9.

As hipóteses 7, 8 e 9 foram sujeitas a análise estatística fatorial, inferencial e descritiva. Em primeiro lugar, a questão foi submetida a análise fatorial, que extraiu dois fatores: ‘Concepções desfavoráveis à inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário’ e ‘Concepções favoráveis à inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário’. Após a extração dos fatores, foi verificada a sua consistência interna e depois foram sujeitos aos testes paramétricos de Levene e ANOVA a um factor.

A hipótese 7 considerava que existem diferenças estatisticamente significativas nas concepções favoráveis à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, por parte dos professores do ensino secundário, quando comparados em termos de faixa etária. Não foi confirmada através dos testes realizados.

Relativamente à hipótese 8, previa-se a existência de diferenças estatisticamente significativas nas concepções favoráveis à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, por parte dos professores do ensino secundário, quando comparados em termos de tempo de serviço. Não foi confirmada através dos testes realizados.

Em relação à hipótese 9, esta antevia que existiam diferenças estatisticamente significativas nas concepções favoráveis à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, por parte dos professores do ensino secundário, quando comparados em termos de experiência com alunos com necessidades educativas especiais. Não foi confirmada após terem sido submetidos aos testes.

Através da análise descritiva, foi possível verificar alguns pontos contraditórios e difusos nas opiniões dos professores participantes nesta amostra. Demonstram que a inclusão dos alunos com NEE depende exclusivamente da sua presença, acreditam que beneficiará os alunos com NEE em termos humanos, pois a inclusão faz com que estejam nos mesmos espaços que alunos que apresentam capacidades e que podem com eles sentir-se mais capazes e mais estimulados a acreditarem nas suas possibilidades (Professor A; Professor B). A indicação da socialização como aspeto importante para os alunos com NEE corrobora as

conclusões de Capitão (2010), Ferreira (2012), Rebelo (2011) e Santos (2013). É também benéfico para alunos sem NEE, pois encaram a diversidade como parte integrante do seu quotidiano, o que poderá levar a serem mais integradores no futuro, como indicam os professores nas entrevistas realizadas. Todavia, os entrevistados apresentam alguns aspetos que devem ser equacionados, pois são desfavoráveis à inclusão. O primeiro tem a ver com o próprio corpo docente que, devido à sua impreparação, poderá apresentar alguns receios e resistências (Professora A), poderá não ter a preparação necessária e carecer de obter informação (Professor B). Para além dos professores, os alunos sem NEE poderão não estar recetivos a acolher os alunos com NEE nas salas de aula, pois apresentam objetivos bastante ambiciosos que exigem da parte dos professores um ritmo de aprendizagens e exigências que poderão não ser acompanhadas pelos alunos com NEE (Professora A).

Os aspetos que foram equacionados revelam que os professores não se consideram o elemento decisivo e impulsionador da educação inclusiva, pois não demonstram impulsionar e inculcar nas suas aulas metodologias e atitudes que favoreçam a inclusão, no sentido de promover o acolhimento de todos. Leva-nos a afirmar que não estão consciencializados do seu papel essencial para o sucesso da inclusão dos alunos com NEE nas escolas regulares. Segundo o relatório da AEDEE (2003a), os professores são o elemento fulcral para a efetiva inclusão dos alunos com NEE e, por serem o elemento essencial, devem promover a participação e estarem sensibilizados para a inclusão dos alunos com NEE nas escolas secundárias.

Os resultados demonstram que a inclusão ainda se confunde com princípios em torno da integração, todavia os mesmos devem fazer mais para que os alunos com NEE estejam incluídos e retirem da inclusão os benefícios como todos os outros alunos: presença, participação e sucesso escolar (Nielsen, 1999).

Assim, apesar das concepções favoráveis à inclusão, estas concepções revelam algumas incongruências, dado que demonstram que o envolvimento dos professores não é suficiente para que os alunos com NEE participem e tenham sucesso como qualquer outro aluno (Pinto, 2012). Os professores têm que ultrapassar a ideia de que os alunos com NEE são alunos que não são da sua competência e, por isso, têm de adequar as suas práticas e estratégias educativas a todos os alunos e tentarem nas suas práticas minimizar as diferenças, diversificando. Devem também exigir que os projetos educativos contemplem a diversidade e os alunos com NEE para que, assim, todos os indicadores e objetivos dos projetos educativos contemplem todos os alunos e forneçam recursos materiais, técnicos e humanos para toda a

comunidade escolar sem exceções. As concepções favoráveis dos professores levarão a que efetivamente as escolas sejam cada vez mais inclusivas e promovam o sucesso de todos os seus alunos.

O nosso inquérito por questionário e as nossas entrevistas semiestruturadas tinham como intuito verificar as hipóteses formuladas. Para sintetizarmos as principais conclusões, agrupámos as hipóteses 1, 4 e 7, todas referentes à idade, e verificámos que esta variável referente aos professores não está relacionada com as hipóteses analisadas neste estudo e, em particular, no inquérito por questionário analisado. Desta forma, não ficou provado que está correlacionada a idade com a concordância com os diplomas analisados, com os pressupostos defendidos pela educação inclusiva analisados, nem com as concepções dos professores em relação à inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário. Semelhante situação verificou-se no estudo desenvolvido por Hassamo (2009), a idade não está correlacionada com as crenças e atitudes face à inclusão de alunos com deficiência mental. O mesmo sucedeu com Pinto (2012), que afirma que a variável idade não apresentou resultados estatísticos significativos. Contrariamente aos resultados destes estudos, Santos (2013) confirma que professores com idade inferior a 45 anos apresentam opinião menos favorável à inclusão dos alunos com NEE.

Agrupámos as hipóteses 2, 5 e 8, todas relacionadas com a variável tempo de serviço, e verificámos que o tempo de serviço não está relacionado com nenhuma das hipóteses analisadas. O mesmo sucedeu no estudo de Hassamo (2009), os anos de docência não estão correlacionados com as crenças e atitudes face à inclusão de alunos com deficiência mental. Todavia, outros estudos indicam que o tempo de serviço influencia as atitudes em relação à inclusão de alunos com NEE, nomeadamente na investigação de Pinto (2012), Santos (2013) e de Silva, Ribeiro e Carvalho (2013) à medida que o número de anos de serviço aumenta, aumentam as resistências à inclusão (Avramidis & Norwich, 2002; Coutsocostas & Alborz, 2010).

O grupo constituído pelas hipóteses 3, 6 e 9 analisou a correlação com a variável experiência com alunos com NEE. Todavia, após a análise realizada, nenhuma das hipóteses foi confirmada. Em relação à experiência com alunos com NEE, esta variável não está relacionada com a inclusão segundo o estudo de Pinto (2012), todavia apresenta-se como uma variável com resultados estatísticos significativos no caso do estudo desenvolvido por Silva, Ribeiro e Carvalho (2013).

Contrariamente ao que tínhamos previsto, as variáveis idade, tempo de serviço e experiência com alunos com NEE não estão relacionadas com as respostas dadas pelos professores do nosso estudo. Os professores da amostra demonstram que existe a defesa da inclusão já enraizada no discurso, concordam com a frequência dos alunos com NEE nas escolas até aos 12 anos de escolaridade ou 18 anos de idade e com ofertas formativas adequadas a todos os alunos. Porém, a defesa da inclusão é apenas uma inclusão presencial ou física dos alunos com NEE nas escolas regulares: aprovam a presença no mesmo espaço, defendem a participação e a promoção de medidas educativas para melhorar os resultados dos alunos com NEE, mas, ao mesmo tempo, admitem a saída dos alunos com NEE da sala de aula para realizarem aprendizagens com o professor de educação especial. Consideramos pertinente que os próprios professores se coloquem em causa (Ainscow, 1995), no sentido de verificar se as suas estratégias de ensino, os recursos e materiais que utilizam são pensados para a diversidade de alunos que estão nas suas aulas. Nessa reflexão, que deve ser conjunta e colaborativa entre pares e outros agentes educativos, os mesmos devem sentir-se apoiados pelas lideranças dentro e fora das escolas (AEDEE, 2003a), para que possam rever certas práticas e medidas educativas, de modo a que todas as alterações futuras sejam implementadas em defesa de uma educação inclusiva (Roldão, 2003) e deixem de lado paradigmas antigos que levaram à exclusão e marginalização de alguns alunos, principalmente os alunos com NEE.

CONCLUSÕES

Assistimos, nas últimas décadas, a uma crescente preocupação nacional e internacional em relação às crianças e jovens que não frequentam a escola ou que precocemente abandonam os estudos com poucas qualificações. Estes casos constituem um problema social que tem crescido rapidamente e que deve ser colmatado mundialmente. Os diferentes governos têm apresentado a escola como a própria solução, a mesma que anteriormente tinha sido o foco do problema, pois não oferecia soluções, é a mesma que é entendida como o desenlace para os problemas sociais causados (Rodrigues, D. , 2003).

A defesa da educação inclusiva é a defesa e a criação de uma solução para todas as crianças e jovens, para que todas elas tenham direito à educação, à equidade e à igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar. Contudo, a educação inclusiva apresenta uma visão sobre a educação que não se coaduna com a visão tradicional de educação, escola e alunos. Nessa visão tradicional, a educação é vista como a transmissão de conhecimentos de forma unilateral sem a contribuição dos próprios discentes, a escola é um local onde há lugar para grandes triunfos, da parte dos bons alunos, e de insucessos, por parte dos maus alunos. Estes são considerados maus alunos porque não se encontram dentro dos padrões estabelecidos, onde se privilegia aquele que era cumpridor e reproduzidor dos conhecimentos transmitidos como o bom aluno. A educação inclusiva irrompe contra a visão tradicional de educação e defende o direito à educação para todos, direito que não aufere exceções e é independente das características diferenciadoras que cada criança e jovem apresentam. Nesse direito à educação incluem-se as crianças e jovens com NEE que até há bem pouco tempo nem sequer pertenciam ao sistema educativo regular. Afastadas das escolas regulares por superstições, preconceitos e baixas expectativas, as crianças e jovens com NEE foram sendo marginalizadas do ensino que não acreditava nas suas capacidades e potencialidades, encarando-as apenas pelas suas problemáticas, vendo nas mesmas barreiras intransponíveis à aprendizagem e ao conhecimento. Felizmente, as ideias à volta da deficiência e das dificuldades de aprendizagem foram sendo alteradas e com a proclamação da Declaração de Salamanca, as crianças e jovens com NEE são incluídas nas escolas de ensino regular.

Temos consciência e experiência que as mudanças proclamadas e decretadas não são de imediato assimiladas e defendidas: nem pelos alunos, que têm receio de perder ajudas e privilégios adquiridos; nem pelos pais, que verificam que os seus filhos farão parte de ambientes diferentes e que poderão não ser tão acolhedores e tolerantes; nem pelos professores, que naturalmente não estão à vontade para acolher alunos com NEE (Nielsen, 1999); nem pelas próprias escolas, que não apresentam as condições ideais para incluir os

alunos com NEE. As mudanças que têm sido operadas há duas décadas por causa da referida declaração, mas que o próprio movimento inclusivo há muito já defendia, têm sido implementadas nas escolas com algumas resistências, mas também com entusiasmo. Tais avanços e recuos fazem parte de uma longa história em torno da deficiência, da diferença e do conceito de inclusão que percorre a humanidade desde sempre.

A naturalidade com que olhamos as resistências não pode impedir que se defendam as mudanças e que fiquemos estagnados à espera de melhores dias, todos devem ser fundamentais para que as mudanças aconteçam. No campo da legislação, tem existido da parte dos legisladores dos diferentes governos a preocupação de estarem de acordo com o proclamado na Declaração de Salamanca, mas mesmo neste campo encontramos por vezes, soluções pouco eficazes e geradoras de mal entendidos e de práticas não inclusivas. É o caso da portaria que serviu de ponto de reflexão e de questionamento no presente estudo, a Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro. Perante as medidas apresentadas no referido normativo legal, perguntamo-nos se estamos perante um diploma que defende a educação e a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso dos alunos com NEE.

Entendemos que deveríamos escolher como população-alvo da pesquisa, os professores, nomeadamente professores do ensino secundário, pois a portaria supracitada e o Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, são diplomas recentes que dizem respeito ao ensino secundário e aos alunos com NEE neste nível de ensino. Considerámos pertinente ouvir as opiniões dos professores do ensino secundário, tendo como questão de partida: *que pensam os professores do ensino secundário sobre a educação inclusiva e a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais neste nível de ensino?*

A escolha dos sujeitos para a pesquisa (os professores) deve-se ao facto de considerarmos que os mesmos devem ser ouvidos, pois as normas e medidas adotadas nos referidos normativos implicarão diretamente com o seu modo de lecionarem e de vislumbrarem a educação e os alunos. Os professores são considerados a chave da educação inclusiva, sendo necessário saber se têm consciência da sua importância e se de facto apresentam concepções favoráveis à inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário. Os professores continuam a apresentar referências da visão tradicional de educação, fruto dos anos académicos, das suas próprias experiências e vivências enquanto alunos que obtiveram sucesso escolar e que, de certa forma, não fizeram parte dos excluídos do sistema educativo. Para que as concepções sejam favoráveis à educação inclusiva, será necessário que os professores reconsiderem a sua forma de entender o ensino, já não será só para os bons

alunos, mas para todos os alunos. Terão os docentes que equacionar as suas práticas e as suas estratégias de ensino, para que em cada sala de aula se possa ensinar e aprender com a diferença.

Em estudos analisados, a problemática centra-se na inclusão dos alunos com NEE no ensino regular, todavia o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, faz com que seja pertinente compreender se os professores do ensino secundário consideram adequada a inclusão de alunos com NEE neste nível de ensino. O estudo de Rebelo (2011) já recomendava a abordagem desta temática, em estudos futuros, nomeadamente no que diz respeito à preparação das escolas e professores para acolherem os alunos com NEE. Atendendo à necessidade de se investigar em particular o ensino secundário e a inclusão de alunos com NEE neste nível de ensino, nasceu igualmente a prioridade de se compreender as conceções dos professores deste nível de ensino em relação à educação inclusiva, à inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares e às medidas que devem ser tomadas e planeadas para uma eficaz mudança, ao nível do acesso e do sucesso de todos os alunos no ensino secundário.

Este foi o ponto de partida que dirigiu o presente estudo, do qual decorre o levantamento das principais conclusões a retirar da nossa investigação, fazendo referência aos objetivos e às hipóteses que delinearam o nosso estudo. As conclusões têm em conta os resultados do inquérito por questionário e das entrevistas semiestruturadas que foram apresentados, analisados e discutidos nos dois capítulos anteriores. No final deste capítulo é feito um levantamento das limitações e recomendações do estudo.

1. Principais conclusões

Em relação ao primeiro objetivo do estudo, caracterizar a opinião dos professores do ensino secundário sobre a legislação recente, respeitante à frequência no âmbito da escolaridade obrigatória dos alunos com necessidades educativas especiais e às medidas específicas para os alunos com necessidades educativas especiais e com currículo específico individual, os resultados alcançados revelam que os professores concordam com a inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário e concordam com a matriz curricular para os alunos com NEE e com CEI neste nível de ensino.

Porém, a concordância com a matriz da Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro, demonstra que os professores incutem a ideia de uma inclusão ocasional para determinados alunos com NEE e com CEI, visto que estes ao abrigo da referida portaria estarão na escola escassas horas semanais, um número bastante inferior ao estabelecido para os alunos do ensino secundário. As restantes horas letivas são ocupadas nos CRI. Estamos perante professores defensores do princípio de inclusão que coloca os alunos com NEE nas escolas regulares, mas ao mesmo tempo e de forma contraditória, concordam que tal permanência seja restrita e limitada a poucas horas semanais, para os alunos que necessitam de desenvolver um currículo diferente do comum.

Consideramos que as concepções sobre a inclusão, da parte dos professores desta amostra, ainda estão pouco desenvolvidas e refletidas, pois permitem que determinados alunos sejam arredados das escolas e circunscritos aos espaços do CRI, na maior parte do seu tempo letivo. Para além da não oposição em relação a esta distribuição temporal e curricular entre o CRI e a escola regular, os dois entrevistados apresentam algumas razões que indicam que os alunos com NEE e com CEI devem estar nos CRI, pois os referidos centros apresentam recursos materiais e humanos que as escolas não possuem. Esta delegação de responsabilidades no campo de educar e formar dos alunos com NEE faz com que se afastem das ideias defendidas pela educação inclusiva. Segundo os princípios e orientações da educação inclusiva, os alunos com NEE devem permanecer nas escolas juntamente com as suas turmas, podendo esse trabalho de formação e preparação para a vida ativa ser desenvolvido em parcerias, mas em contexto educativo para que o aluno esteja no meio menos restrito possível. Verifica-se assim que, os professores concordam com a inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário, todavia preferem manter-se afastados dos alunos com NEE e com CEI, pois consideram não poderem dar as melhores respostas e apenas incluem nas suas aulas os alunos com NEE que seguem o currículo normal de cada disciplina. Parece existir ainda uma certa resistência à inclusão em sala de aula de alunos com determinadas problemáticas, provavelmente por apresentarem maiores exigências ao próprio funcionamento da aula e mais adaptações em termos das planificações, estratégias, recursos e avaliações (Camisão, 2004; Pinto, 2012).

Relativamente ao segundo objetivo, identificar concepções dos professores do ensino secundário no que diz respeito à educação inclusiva e à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais neste nível de ensino, verificámos que genericamente os professores

estão cientes dos pressupostos defendidos pela educação inclusiva e concordam com os referidos pressupostos.

Os professores concordam com o pressuposto da disponibilidade temporal, ou seja, concordam que exige da parte dos professores mais disponibilidade de tempo para planificarem, para cooperarem, para refletir sobre as suas práticas. Tal disponibilidade acarreta que o trabalho não seja individual, mas um trabalho de equipa que engloba professores, pais e encarregados de educação, técnicos, direções de escola e membros da própria comunidade. A educação inclusiva exige também um repensar das estratégias e constante formação. Conferimos com os entrevistados que, na prática, os professores apesar de conscienciosos das implicações e do impacto na inclusão de alunos com NEE nas escolas secundárias ainda não se apresentam realmente disponíveis para um trabalho concertado com outros profissionais e disponíveis para formação complementar na área das NEE.

De acordo com Ainscow (2000), as escolas possuem conhecimento suficiente para investirem em novas práticas, todavia parecem estagnadas e apresentam relutância em trabalhar em conjunto, sabendo de antemão que melhorarão as aprendizagens de todos. O trabalho dos professores reporta-se ainda para a maioria e não para cada aluno em particular, terá que se lutar ainda para que o trabalho colaborativo entre professores e restantes agentes educativos seja uma prática diária e, desta forma, para que possam dar as melhores respostas a todos os alunos.

Os resultados gerais demonstraram que os professores ainda apresentam incongruências entre o que defendem e o que se dispõem a fazer, nomeadamente no que diz respeito à participação dos alunos com NEE na sala e na escola e no apoio prestado pelo professor de educação especial. Os professores concordam com a saída dos alunos com NEE da sala de aula e a existência de salas especiais e de multideficiência, facto que inibe e condiciona a participação dos alunos com NEE na sala de aula. Assim como a transferência de responsabilidade para o docente de educação especial no que diz respeito à planificação, estratégias e atividades dos alunos com NEE são pontos que manifestam que os mesmos professores que corroboram com a inclusão dos alunos com NEE nas escolas regulares, concordam com a presença dos alunos em salas especiais e com a supervisão dos professores de educação especial. Insurge-nos a ideia que, segundo os professores da amostra, o que se pretende com a educação inclusiva é que todos vão à escola durante a escolaridade obrigatória, mas que os alunos com NEE aprendam em espaços diferentes dos restantes, com os professores de educação especial ou no CRI.

De realçar que tais contradições e incongruências não são impedimentos para encontrarmos nas opiniões dos professores ideias inclusivas enraizadas, principalmente no que diz respeito aos benefícios da inclusão dos alunos com NEE. Recolhem-se, segundo os mesmos, benefícios para os alunos com NEE e para os restantes alunos pois torna-os mais inclusivos, tolerantes e respeitadores das diferenças, antevendo que estes jovens serão adultos mais conscientes da diversidade, darão mais importância ao diferente e serão mais compreensivos em relação às dificuldades dos outros. Os entrevistados revelam que a inclusão faz com que os alunos com NEE tenham ganhos em termos sociais, pois estão em espaços onde a diversidade impera e não estão circunscritos a espaços vedados do convívio com os seus pares e restante comunidade escolar, como nos CRI. A partilha do mesmo espaço faz com que os alunos com NEE possam potencializar mais as suas capacidades dado que têm que se esforçar mais, segundo um dos entrevistados. No entanto, os benefícios que a inclusão tem nos alunos, parecem não fazer com que os professores invistam em criar aulas mais inclusivas, nomeadamente com a implementação de estratégias e metodologias diversificadas, nem que exijam nos projetos educativos que as escolas tenham mais recursos e mais técnicos e que tenham melhores respostas, em função dos alunos no geral e dos alunos mais propensos à falta de participação escolar, como os alunos com NEE.

No que concerne ao terceiro objetivo, determinar a influência das variáveis demográficas: idade, tempo de serviço e experiência de ensino de alunos com necessidades educativas especiais, nas concepções favoráveis dos professores do ensino secundário, sobre a inclusão destes mesmos alunos, verificámos que as variáveis idade, tempo de serviço e experiência na lecionação de turmas com alunos com NEE, não estão correlacionadas com os resultados obtidos.

63% dos professores concorda com a inclusão dos alunos com NEE, revela que estes devem ter respostas educativas adequadas às suas necessidades e interesses, bem como devem participar e concretizar aprendizagens ao longo do seu percurso no ensino secundário. É visível que os professores consideram que os alunos com NEE têm o direito a frequentar a escola neste nível de ensino. Todavia, os professores defendem a inclusão, mas manifestam-se pouco ativos e participativos nessa mesma inclusão, passando um pouco as responsabilidades aos professores de educação especial ou para os CRI. Tal como indicam os estudos da AEDEE (2003b), os professores tendem a não alterar muito as suas práticas educativas e a forma como preparam as suas aulas, pois consideram que os alunos com NEE aprendem com os professores de educação especial ou com os elementos do CRI e que apenas estão nas salas

de aula para se socializarem, não necessitando de fazer grandes adequações e desenvolver novas estratégias apesar de terem consciência que isso iria melhorar os resultados de todos (Ainscow, 2000).

Comparando com os resultados apresentados em estudos noutros níveis de ensino, não existem grandes diferenças em relação aos discursos e opiniões dos professores do ensino secundário, pois também a grande maioria é favorável à inclusão. Contudo e devido ao menor número de alunos com NEE no ensino secundário, os professores deste nível de ensino parecem ainda não sentir necessidade de adequarem as suas aulas à diversidade de alunos, dado que ainda consideram que o número de alunos com NEE é pontual. Assim, apresentam algumas discrepâncias no que diz respeito a passar do discurso inclusivo para a ação inclusiva, nas suas aulas e nas suas escolas.

Consideramos, tal como Correia (2013), que é necessário existir uma boa utilização do conceito de inclusão e uma séria planificação das atuações e deliberações a serem tomadas em relação aos alunos com NEE que tenham em conta as suas capacidades e as suas necessidades para que sejam dadas as respostas educativas adequadas a cada aluno, com vista a uma real inserção social e profissional futura. Tal como o mesmo autor alerta, caso as medidas implementadas ou a ausência de implementação de medidas e práticas educativas adequadas para os alunos com NEE sejam insuficientes, poderão causar contestação e a sensação que a inclusão educativa nunca será uma realidade.

Compete, também, aos professores tornar os princípios da educação inclusiva uma realidade em cada escola, para o que devem optar por repensar as medidas e práticas que têm adotado e ajudarem os alunos a potencializar todas as suas capacidades. Neste sentido será necessário que os professores entendam o conceito, inventariem medidas, atuações e práticas educativas inclusivas, estimulem atitudes favoráveis à inclusão dos alunos com NEE por parte dos restantes alunos, articulem com o professor de educação especial e cooperem com todos os elementos da equipa pluridisciplinar e, naturalmente, apresentem cada vez mais concepções favoráveis à inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário.

2. Limitações da investigação

Do que foi exposto anteriormente, sobressai a necessidade de assinalar as limitações que foram identificadas ao longo do trabalho desenvolvido e considerar indicações que poderão ser relevantes para futuras investigações.

- Respeitante à amostra - como já foi mencionado, devido a constrangimentos logísticos, a amostra restringiu-se a alguns concelhos da área metropolitana de Lisboa. Para que a mesma amostra pudesse representar o universo de professores do ensino secundário nesta mesma área geográfica, seria necessário alargar a distribuição dos questionários e das entrevistas a professores de todos os concelhos do distrito de Lisboa para que fosse possível uma amostragem probabilística e consequentemente, generalizar as conclusões. Em investigações futuras, deve-se atender aos recursos pessoais e temporais para que se consiga uma amostra mais alargada.

- Respeitante aos instrumentos - a dificuldade de medir concepções fez com que equacionássemos mais do que um instrumento de recolha de dados. Primeiramente, os questionários com respostas através de escalas de tipo de Likert e, após a análise dos resultados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas. O cruzamento entre uma abordagem quantitativa e uma abordagem qualitativa fez com que fossem diminuídas as limitações da utilização quer do questionário quer da entrevista. Foi possível com o questionário avaliar as hipóteses equacionadas no início do estudo, com as entrevistas foi possível aprofundar e obter informações mais detalhadas e cruzar informação entre instrumentos. Seria pertinente em investigações futuras utilizar a análise documental, nomeadamente atas dos conselhos de turmas com alunos com NEE para verificar as medidas e práticas educativas discutidas, bem como a análise de Programas Educativos Individuais e de Currículos Específicos Individuais dos alunos com NEE, no ensino secundário, para que fosse possível a triangulação de mais informação, minimizando o grau de subjetividade e de distorções por causa do politicamente correto dos primeiros instrumentos utilizados.

3. Recomendações para futuras investigações

Consideramos que o contributo do nosso estudo poderá possibilitar que futuras investigações abordem este nível de ensino, abordem questões ligadas à legislação em vigor em relação aos alunos com NEE e questões ligadas à perspetiva de professores, diretores e outros agentes educativos em relação à inclusão de alunos com NEE. Assim, passamos a enumerar algumas sugestões para que futuramente sejam desenvolvidas noutros estudos bem como desenvolvidas nas escolas:

- em relação a eventuais investigações, consideramos pertinente que se possam:
 - relacionar os resultados obtidos com novos dados relativamente à aplicação *in loco* dos diplomas legais analisados neste estudo, verificando o impacto dos mesmos na realidade das escolas;
 - verificar a participação dos alunos com NEE nas atividades de sala de aula e na escola através de questionários aos professores, no sentido de compreendermos se existe efetivamente preocupação na planificação de atividades em que todos possam participar;
 - observar práticas e estratégias inclusivas utilizadas pelos professores nas salas de aula atendendo à diversidade dos alunos do grupo-turma;
 - averiguar o grau de participação e sucesso dos alunos com NEE e alunos com NEE e com CEI no ensino secundário.
- em relação a recomendações para as escolas, consideramos que a inclusão de alunos com NEE no ensino secundário:
 - seja uma forma de melhorar as próprias práticas educativas por todos os intervenientes;
 - mobilize a criação de equipas de trabalho nas escolas que preparem e ajudem a preparar estratégias mais diversificadas e inclusivas, preparem formações relacionadas com as NEE, estratégias e metodologias;
 - motive os professores a recorrer aos seus pares e a outros agentes educativos de modo a partilharem experiências e dúvidas e a concertarem medidas para dar as respostas necessárias para os diferentes alunos;
 - dinamize os professores a adotar uma postura mais reflexiva e crítica, em relação ao seu trabalho, e que essa reflexão seja feita em equipa;

- exija que as direções das escolas inculquem nas suas ações e nos objetivos dos seus projetos educativos os princípios da educação inclusiva, reivindiquem recursos físicos, materiais e humanos adequados à população estudantil que servem;
- incentive as direções a apoiar os espaços de discussão, formação e de inovação a favor da educação inclusiva.

Todas as recomendações relativas às escolas poderão ser concretizáveis caso exista entre todos os membros da comunidade educativa vontade, articulação e preocupação de melhorar a educação e os resultados escolares dos alunos, contribuindo todos para que todos os alunos possam ser cidadãos ativos e participativos na sociedade, independentemente das suas dificuldades, mas plenos do aproveitamento das suas capacidades.

A educação inclusiva poderá ser um caminho longo a ser percorrido para que todos aqueles que nunca tiveram oportunidade de frequentar as escolas regulares ou todos aqueles que não conseguiam ter aproveitamento escolar sejam efetivamente incluídos nas escolas e se considerem que podem aprender e formar-se. A luta contra a exclusão social começa na escola, na escola de todos que se constrói progressivamente tendo em conta cada aluno em particular. O papel dos professores será determinante para que a educação inclusiva seja concretizável em cada escola, daí ser necessário possibilitar que possam trocar experiências, dúvidas e críticas, em espaços nas escolas com todos os restantes intervenientes educativos, encorajando e valorizando todos aqueles que mudem as suas práticas educativas em função dos princípios orientadores da educação inclusiva. Acreditamos que se oferecermos aos professores a oportunidade e os meios, poderão melhorar o seu desempenho e dar o seu melhor.

À guisa de conclusão deste estudo, ansiamos ter contribuído para conhecer as conceções dos professores do ensino secundário em relação à inclusão dos alunos com NEE nas escolas secundárias, tendo em conta os novos normativos legais, para que os resultados obtidos permitam que todos reflitam sobre o que deve ser feito para que os alunos com NEE obtenham as mesmas oportunidades de participação e sucesso escolar que os restantes alunos do ensino secundário.

Gilda Costa - Um olhar sobre a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino secundário: concepções dos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.

Agência Europeia para o desenvolvimento da Educação Especial (AEDEE). (2003a). *Educação inclusiva e práticas de sala de aula*. Denmark: Cor Meijer, Coordenador de projecto para a AEDEE. Disponível a 22.09.2014: http://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-pt.pdf.

AEDEE. (2007). *Vozes Jovens: Ao encontro da diversidade na Educação*. Lisboa: Victoria Soriano, Mary Kyriazopoulou, Harald Weber e Axelle Grünberger. Disponível a 22.09.2014:

http://www.european-agency.org/sites/default/files/young-voices-meeting-diversity-in-education_EPH-PT.pdf.

AEDEE. (2009). *Princípios-Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva - Recomendações para Decisores Políticos*. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Disponível a 22.09.2014: http://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-PT.pdf.

AEDEE. (2003b). *Necessidades Educativas Especiais na Europa*. Denmark: Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins Disponível a 23.09.2014: http://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_pt.pdf.

Ainscow, M. (1995). Educação para todos: Torná-la uma realidade. *Congresso Internacional de Educação Especial* (pp. 1-14). Birmingham, Inglaterra: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_38.pdf.

Ainscow, M. (2000). O processo de desenvolvimento de práticas mais inclusivas em sala de aula. Comunicação apresentada no Simpósio "Improving the Quality of Education for All", organizado pela "British Education Research Association", Cardiff.

Ainscow, M. (2007). Processo de inclusão é um processo de aprendizagem. Entrevista. Centro de Referência em Educação. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_a.php?t=002

Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceitada? *Tornar a educação inclusiva* (pp. 11-23). Brasília: UNESCO.

Ainscow, M. & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*. Vol. XXI, n.º 3, 231-238.

Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade* (pp. 103-116). Porto: Porto Editora. Coleção Educação Especial, n.º 14.

- Albarello, L. (1997). Recolha e tratamentos quantitativos de dados de inquéritos. In L. Albarello, J.-P. Digneffe, C. Hiernaux, D. Maroy, Puquoy & P. Saint-Georges, *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp. 48-83). Lisboa: Gradiva.
- APA. (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association*. Washington DC: American Psychological Association.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/ inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*. Vol 17, N.º 2, 129-147. Disponível a 20.03.2013: B-on: Biblioteca do conhecimento online UL.
- Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70. Coleção Persona.
- Batista, J. (1999). O Sucesso de todos na Escola Inclusiva. *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos (Relato de um seminário realizado em 11 de dezembro de 1998)*. Conselho Nacional de Educação.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Índex para a inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Acedido em 23.08.2014: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_79.pdf.
- Brites, I. (2011). Necessidades educativas especiais: emergência do conceito. *Entretextos*, nº 43 – Disponível em: http://www.ceief.ulusofona.pt/images/stories/Entretextos__43_Isabel_Brites.pdf, 1-45.
- Bryman, A. & Cramer, D. (2003). Agregar variáveis: Análise Fatorial Exploratória. In A. Bryman, & D. Cramer, *Análise de dados em Ciências Sociais: Introdução às técnicas utilizando o SPSS para Windows* (pp. 297-312). Oeiras: Celta Editora.
- Camisão, I. F. (2004). *Percepção dos Professores do Ensino Básico acerca da Inclusão Educativa de alunos com necessidades educativas especiais*. Dissertação apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho para obtenção do grau de mestre orientada por João Arménio Lamego Lopes, Braga: Retirado a 16.08.2014: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/941>.
- Capitão, P. A. (2010). *Concepções dos professores face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular*. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para a obtenção do grau de mestre, orientada por Conceição Pereira: Retirada a 24.08.2014: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2937/1/Concep%C3%A7%C3%B5es%20dos%20professores%20face%20%C3%A0%20inclus%C3%A3o%20de%20alunos%20com%20NEE%20no%20ensino%20regular.pdf>.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). Métodos quantitativos e métodos qualitativos. In H. Carmo & M. M. Ferreira, *Metodologia da investigação. Guia para a auto-aprendizagem* (pp. 173-188). Lisboa: Universidade Aberta.

- Carvalho, M. S. (2011). *As atitudes dos professores face à inclusão de alunos com deficiência - o contacto com a deficiência*. Seminário/ Relatório apresentado à Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para a obtenção do grau de mestre, orientado por Francisco Ramos Leitão, Lisboa: Retirado a 21.08.2014: <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/2948>.
- Carvalho, O. A. & Peixoto, L. M. (2000). *A escola inclusiva: da utopia à realidade*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues(org), *Perspectivas sobre a inclusão* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora. Colecção Educação Especial, n.º 14.
- Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. (1978). *The Warnock Report*. Disponível a: 14.08.2014. <http://cursos.tecmilenio.edu.mx/cursos/at8q3ozr5p/prof/pe/pe04006/anexos/Warnock%20report.pdf>: London: Her Majesty's Stationery Office 1978.
- Conselho Nacional de Educação. (2011). *Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Conselho Nacional de Educação. (2012). *Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Conselho Nacional de Educação. (2014). *Políticas públicas de educação especial*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Correia, L. (1997). Alunos com necessidades educativas especiais. In L. Correia, *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 45-70). Porto: Porto Editora. Colecção Educação Especial, n.º 1.
- Correia, L. (2005). *Inclusão e necessidade educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2013). *Inclusão e Necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora. 2.ª edição, revista e ampliada.
- Correia, L. M., Cabral, M. d. & Martins, A. P. (1997). Pressupostos para o êxito da integração/ inclusão. In L. Correia, *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 160-170). Porto: Porto Editora. Colecção Educação Especial, n.º 1.
- Correia, L. & Cabral, M. C. (1997a). Práticas tradicionais da colocação do aluno com necessidades educativas especiais. In L. Correia, *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares* (pp. 11-16). Porto: Porto Editora. Colecção Educação Especial, n.º 1.
- Correia, L. & Cabral, M. C. (1997b). Uma nova política em educação. In L. Correia, *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 17-45). Porto: Porto Editora. Colecção Educação Especial, n.º 1.

Gilda Costa - Um olhar sobre a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino secundário: concepções dos professores.

Costa, A. M. (1981). Educação especial. In M. Silva & M. I. Tamen, *Sistema de ensino em Portugal* (pp. 307-354). Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian.

Costa, A. M. (1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos (Relato de um seminário realizado em 11 de dezembro de 1998)*. Conselho Nacional de Educação.

Coutsocostas, G. & Alborz, A. (2010). Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school. *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 25. No. 2, May, 149-164. Disponível a 20.03.2013:b-on: Biblioteca do conhecimento online UL.

Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional de Educação para o século XXI*. UNESCO. Disponível a 23.09.2014:

<http://ftp.infoeuropa.eurocid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>.

DGEEC. (05 de setembro de 2014). Obtido de Direção-geral de estatísticas da educação e ciências: <http://www.dgeec.mec.pt/>

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (18 de agosto de 2014). *Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência*. Obtido de <http://www.dgeec.mec.pt/np4/401.html>

Education Act. (1981). Education Act, 1981 Chapter 60. Her Majesty Elizabeth II, pp.1-19: Disponível a: 23.08.2014. http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1981/60/pdfs/ukpga_19810060_en.pdf.

Estrela, A. (1994). Técnica de entrevista. In A. Estrela, *Teoria e prática de observação de classes* (pp. 342-348). Porto: Porto Editora.

Ferreira, L. M. (2012). *A atitude dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência visual na escola e na sala de aula*. Dissertação apresentada à Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa para a obtenção do grau de mestre, orientada por Ana Cristina Guerreiro Espadinha, Lisboa: Retirado a 18.08.2014: <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/5020/1/Tese%20definitiva.pdf>.

Flick, U. (2007). Pesquisa qualitativa e quantitativa. In U. Flick, *Uma introdução à pesquisa qualitativa* (pp. 271-279). Porto Alegre: Bookman.

Forúm Europeu sobre a Deficiência. (2003). *Declaração de Madrid: Resultados da não discriminação mais acção positiva na inclusão social*. Obtido de CRPG: Disponível a 12-12-2012:

http://www.crpq.pt/estudosProjectos/temasreferencia/def_incap/Documents/DECLARACAO%20DE%20MADRID.pdf

Gilda Costa - Um olhar sobre a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino secundário: concepções dos professores.

Gardou, C. (2011). Pensar a deficiência numa perspectiva inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 13-23.

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

Guerra, I. (2006). Tratamento do material. In I. Guerra, *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso* (pp. 61-87). Estoril: Principia Editora.

Hassamo, I. C. (2009). *Relação entre crenças, atitudes e práticas pedagógicas de professores na inclusão de alunos com deficiência mental*. Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa para a obtenção do grau de mestre, orientada por Sara Bahia, Lisboa: Retirado a 18.08.2014: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2170/1/22354_ulfp034922_tm.pdf.

Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios. In D. Rodrigues, *Educação e Diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 79-92). Porto: Porto Editora. Coleção Educação Especial, n.º 7.

Hill, M. M. & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo (2.ª edição revista e corrigida).

Jiménez, R. B. (1997a). Educação Especial e reforma educativa. In R. B. Jiménez, *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 9-19). Lisboa: Dinalivro.

Jiménez, R. B. (1997b). Uma escola para todos: a integração escolar. In R. B. Jiménez, *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 21-35). Lisboa: Dinalivro.

Júri Nacional de Exames. (2014). *Condições especiais de realização de provas de exame. Orientações Gerais. Alunos com necessidades educativas especiais*. Júri Nacional de Exames.

Lima-Rodrigues, L. et al. (2007). Educação Especial e Educação Inclusiva em Portugal. In Lima-Rodrigues, L. (Coord.); Ferreira, Ana Maria; Trindade, Ana Rosa; Rodrigues, David; Colôa, Joaquim; Nogueira, Jorge Humberto & Magalhães, Maria Bibiana, *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. (pp. 41-47). Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.

Lopes, M. C. (1997). *A educação especial em Portugal*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.

Marôco, J. (2011). *Análise Factorial com o SPSS Statistics*. Pêro Pinheiro: ReportNumber - Análise e Gestão de Informação, Lda.

Meijer, C. (2009). *Princípios-chave para a educação especial – Recomendações para responsáveis políticos*. Amanda Watkins, Membro do Staff da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.

Ministério da Educação. (2006). *Reorientação das Escolas Especiais em Centros de Recursos. Documento*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Disponível em: www.dgidec.min-edu.pt.

- Monteiro, S. M. (2011). *A atitude dos professores como meio de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*. Dissertação apresentada na Escola Superior de Educação Almeida Garrett para a obtenção do grau de mestre, orientada por Luís de Sousa, Lisboa: Retirado a 16.08.2014: <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/1488>.
- Morgado, J. (2003). Os desafios da educação inclusiva. Fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In L. Correia, *Educação especial e inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 73-88). Porto: Porto Editora. Coleção Educação Especial, n.º 13.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula. Um guia para professores*. Porto: Porto Editora. Coleção Educação Especial, n.º 3.
- Niza, S. (1996). Necessidades Especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 139-149.
- Organização das Nações Unidas. (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos.
- Organização das Nações Unidas. (1989). Convenção sobre os Direitos da Criança.
- Organização das Nações Unidas. (1993). *Normas sobre a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência*. Obtido de Disponível: 12-12-2012. <http://www.inr.pt/download.php?filename=3+-+Normas+sobre+igualdade+de+oportunidades+para+pessoas+com+defici%EAncia&file=%2Fuploads%2Fdocs%2FEdicoes%2FCadernos%2FCaderno003.pdf>.
- Organização das Nações Unidas. (1975). Declaração de Direitos das Pessoas Deficientes.
- Organização das Nações Unidas. (2006). Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência.
- Pinto, A. J. (2012). *Inclusão e Inovação. As atitudes dos professores do ensino regular no quadro da educação inclusiva*. Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para a obtenção do grau de mestre, orientada por Paulo Pereira e Carolina Marques, Viseu: Retirado em 18.08.2014: <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/10252/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Inova%C3%A7%C3%A3o%20e%20Inclus%C3%A3o%20As%20atitudes%20dos%20professores%20do%20ensino%20regular%20no%20quadro%20da%20educ.pdf>.
- PL 94-142. (1975). Public Law 94-142 - nov.29,1975. U.S. Government Information, pp. 773-796.
- Platão. (1996). *República*. Lisboa. 8.ª edição: Fundação Calouste Gulbenkian.460c, pp. 228-229.
- Ponte, J. P. (s.d.). *Concepções dos Professores de Matemática e Processos de Formação*. Obtido de [www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/92-Ponte\(Ericeira\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/92-Ponte(Ericeira).doc), a 13.12.2014

- PORDATA. (17 de agosto de 2014). Obtido de Pordata - Base de dados Portugal Contemporâneo:
<http://www.pordata.pt/Portugal/Alunos+matriculados+no+ensino+secundario+total+e+por+modalidade+de+ensino-1042>
- Pujolàs, P. (2010). La educación inclusiva: enseñar una forma de vivir. In P. Pujolàs, *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula* (pp. 19-36). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rebelo, M. d. (2011). *Concepções e práticas de professores do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico face à inclusão de crianças com NEE*. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau mestre, orientada por Maria da Conceição Figueira Santos Pereira: Retirada a 23.08.2014:
<http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/122/1/Concep%C3%A7%C3%B5es%20e%20pr%C3%A1ticas%20de%20professores%20do%202%C2%BA%20e%203%C2%BA%20ciclo%20do%20Ensino%20B%C3%A1sico.pdf>.
- Reichardt, C. S. & Cook, T. D. (1978). Qualitative and quantitative methods of evaluation research.
- Rodrigues, A. P. (2014). *A participação de alunos com necessidades educativas especiais nas atividades de sala de aula. O que pensam e o que dizem fazer os professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico*. Dissertação apresentada ao Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para a obtenção do grau de mestre, orientada por Isabel Rodrigues Sanches e Maria Elvira Monteiro, Lisboa.
- Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. In D. Rodrigues, *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 13-35). Porto: Porto Editora. Coleção Educação Especial, n.º 7.
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva. As boas notícias e as más notícias. In D. Rodrigues(org.), *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora. Coleção Educação Especial, n.º 14.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In D. Rodrigues, *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva* (p. s/p). São Paulo: Summus Editorial.
- Roldão, M. (2003). Diferenciação Curricular e Inclusão. In D. Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade* (pp. 151-165). Porto: Porto Editora. Coleção Educação Especial, n.º 14.
- Ruivo, J. B. (1998). *Os alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o sistema de educação*. Conselho Nacional de Educação.
- Ruivo, J. B. (1999). Perspectiva histórica e conceptual da educação especial. In J. B. Ruivo, *Os alunos com Necessidades Educativas: subsídios para o sistema de educação* (pp. 37-53). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Gilda Costa - Um olhar sobre a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino secundário: conceções dos professores.

Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L. Albarello, J.-P. Digneffe, C. Hiernaux, D. Maroy, Puquoy, & P. Saint-Georges, *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp. 84-116). Lisboa: Gradiva.

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-ação à educação. *Revista Lusófona da Educação*, 5, 127-142.

Sanches, I. (2010a). Conceptualizando... de anormal a pessoa em situação de deficiência: revisitando e contextualizando conceitos. *Entretextos* (n.º 18) - Disponível em: http://www.ceief.ulusofona.pt/images/stories/Entretextos_n_18-Isabel_Sanches._Junho.pdf, 1-12.

Sanches, I. (2010b). “Sobrevoando” a deficiência: do que os portugueses pensam ao que os políticos fazem. *Entretextos* (n.º 25) - Disponível em: http://www.ceief.ulusofona.pt/images/stories/Entretextos_N_25-Isabel_Sanches.pdf, 1-20.

Sanches, I. (2011a). Educação inclusiva: a cooperação dos “atores” educativos e a emergência de um novo. *Entretextos* (n.º 41) - Disponível em: http://www.ceief.ulusofona.pt/images/stories/Entretextos_41-Isabel_Sanches-verso_final.pdf, 1-24.

Sanches, I. (2011b). *Em busca de indicadores de educação inclusiva. A "voz" dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas. Colecção Ciências da Educação. Teses, n.º 1 (Julho).

Sanches, I. (2011c). Do ‘aprender para fazer’ ao ‘aprender fazendo’: as práticas de Educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, n.º 19, 135-156.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona da Educação*, 8, 63-83.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2010). Em busca de indicadores de educação inclusiva: o que os professores de apoio educativo dizem que gostariam de fazer. *REP - Revista Espaço Pedagógico*, v. 17, n.º 1, *Passo Fundo*, jan./jun., 7-39.

Santos, D. M. (2013). *Necessidades educativas especiais na sala de aula: opiniões e perspectivas de um grupo de professores do 3.º Ciclo e do Secundário de uma escola de Lisboa*. Dissertação a apresentar para a obtenção do grau de mestre, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, orientada por Rosa Serradas Duarte, Lisboa: Retirada a 20.08.2014: http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/5146/Dionisia_Santos_Disserta%C3%A7%C3%A3oFinal.pdf?sequence=1.

Silva, A. S. (Junho de 1995). Ideologias e novas cidadanias. *Noites de Sociologia: identidade e transformação social*, n.º 17, 185-191.

Silva, M. D., Ribeiro, C. & Carvalho, A. (2013). Atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista portuguesa de pedagogia. Ano 47-I. Parte integrante de uma dissertação de mestrado na*

Gilda Costa - Um olhar sobre a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino secundário: concepções dos professores.

Universidade Católica Portuguesa de Viseu em 2011., 53-73. Disponível em 16.08.2014: iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/download/1796/1145.

Silva, M. O. (2010). Escola inclusiva: que formação de professores? *Entretextos* (n.º 23) - Disponível em:

http://www.ceief.ulusofona.pt/images/stories/Entretextos_n_23__-Odete_Silva.pdf, 1-20.

Silva, M. O. (2011a). Educação Inclusiva - um novo paradigma de Escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 119-134.

Silva, M. O. (2011b). *Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas. Série Aprendizagem e formação, n.º 1.

Tuckman, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação. Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (4.ª edição actualizada).

UNESCO. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais.

UNESCO. (2008). Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza. *Educación para todos*.

UNESCO. (2009). Education for all: human right and catalyst for development. *Education for All Global Monitoring Report*, 24-37.

União Europeia. (1999). Carta dos direitos fundamentais da União Europeia.

Vieira, M. T. (1999). A integração escolar, uma prática educativa. *Revista Educação*, n.º 10, 16-21.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Gilda Costa - Um olhar sobre a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino secundário: concepções dos professores.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS

- CRP LC 1/2005. (2005). Constituição da República Portuguesa Lei Constitucional n.º 1/2005. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R. n.º 155, Série I-A, pp. 4642-4686: Sétima Revisão Constitucional da Constituição da República Portuguesa.
- D 10856/2005. (2005). Despacho n.º 10856/2005, de 13 de maio. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R. n.º 93, Série II, pp. 7518-7522.
- D 173/ME/91. (1991). Despacho n.º 173/ME/91, de 23 de outubro. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R. n.º 244, Série II, p.10602.
- D 178-A/ME/93. (1993). Despacho n.º 178-A/ME/93, de 30 de julho. Lisboa, Imprensa Nacional, Diário n.º 177, 2º Suplemento, Série II, pp. 8104-(6)-8104-(7).
- D 17974. (1930). Decreto n.º 17974, de 18 de fevereiro de 1930. Lisboa, Imprensa Nacional de Lisboa, D.R. n.º 40, Série I, p.315: Cria classes de aperfeiçoamento para crianças anormais e classes de ortofonia junto das escolas de ensino primário elementar.
- D 22/SEE/96. (1996). Despacho n.º 22/SEE/96, de 19 de junho. Lisboa, Imprensa Nacional, Diário n.º 140, Série II, pp. 8120-8123: É permitida a criação de turmas com currículos alternativos aos do ensino básico regular ou recorrente, de acordo com o regulamento anexo ao presente despacho.
- D 31801. (1941). Decreto n.º 31801, de 26 de dezembro de 1941. Lisboa, Imprensa Nacional de Lisboa, D.R. n.º 300, Série I, pp.1398-1401: Reorganiza o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira.
- D 35801. (1946). Decreto n.º 35801, de 13 de agosto de 1946. Lisboa, Imprensa Nacional de Lisboa, D.R. n.º 181, Série I, 730-731: Insere disposições regulamentares para a criação e funcionamento de classes especiais de crianças anormais.
- D 38969. (1952). Decreto n.º 38969, de 27 de outubro de 1952. Lisboa, Imprensa Nacional de Lisboa, D.R. n.º 241, Suplemento, Série I, pp. 1084-1095: Regula a execução do Decreto-Lei n.º 38968, que reforça o princípio da obrigatoriedade do ensino primário elementar.
- D 43323. (1960). Decreto n.º 43323, de 17 de novembro de 1960. Lisboa, Imprensa Nacional de Lisboa, D.R. n.º 267, Série I, p. 2460: Dá nova redacção ao artigo 10.º do Decreto n.º 35801 (funcionamento de classes especiais de crianças anormais).
- D 59/79. (1979). Despacho n.º 59/79, de 8 de agosto. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R. n.º 182, Série II, pp. 4879-4880.
- DL 125/2011. (2011). Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de Dezembro. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R. n.º 249, Série I, pp.5498-5508: Aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação e Ciência.
- DL 133/93. (1993). Decreto-Lei n.º 133/93, de 26 de abril. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R. n.º 97, Série I-A, pp. 2024-2027: Aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação.

- DL 137/93. (1993). Decreto-Lei n.º 137/93, de 26 de abril. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R. n.º 97, Série I-A, pp.2035-2036: Estabelece a orgânica do Departamento do Ensino Secundário.
- DL 138/93. (1993). Decreto-Lei n.º 138/93, de 26 de abril. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R. n.º 97, Série I-A, pp.2036-2038: Estabelece a orgânica do Departamento da Educação Básica.
- DL 139/2012. (2012). Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R. n.º 129, Série I, pp.3476-3491: Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.
- DL 174/77. (1977). Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R. n.º 101, Série I, pp.973-974: Define o regime escolar dos alunos portadores de deficiência física ou psíquica.
- DL 176/2012. (2012). Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R. n.º 149, Série I, pp. 4068-4071: Regula o regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos e estabelece medidas que devem ser adotadas no âmbito dos percursos escolares dos alunos.
- DL 178/71. (1971). Decreto-Lei n.º 178/71, de 30 de abril. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R. n.º 101, Série I, pp.620-624: Cria no Ministério da Educação Nacional, sob a dependência directa do Ministro, o Instituto de Acção Social Escolar, que terá por fim possibilitar os estudos, para além da escolaridade obrigatória, a quem tenha capacidade intelectual para os prosseguir, b.
- DL 190/91. (1991). Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de maio. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R. n.º 113, Série I-A, pp.2665-2668: Cria nos estabelecimentos de educação e ensino públicos os serviços de psicologia e orientação.
- DL 208/2002. (2002). Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de outubro. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R. n.º 240, Série I-A, pp. 6790-6807: Aprova a orgânica do Ministério da Educação.
- DL 213/2006. (2006). Decreto-Lei n.º 213/2006, de 27 de Outubro de 2006. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R. n.º 208, Série I, pp. 7525-7531: Aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação.
- DL 243/87. (1987). Decreto-Lei n.º 243/87, de 15 de junho. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R. n.º 135, Série I, pp.2315-2316: Estabelece medidas a fim de facilitar o cumprimento da escolaridade obrigatória por parte dos alunos deficientes.
- DL 281/2009. (2009). Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R. n.º 193, Série I, pp. 7298-7301: Cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância.
- DL 3/2008. (2008). Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R. n.º 4, Série I, pp. 154-164: Define os apoios especializados a prestar na educação pré-

escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

DL 301/84. (1984). Decreto-Lei n.º 301/84, de 7 de setembro. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R. n.º 208, Série I, pp. 2772-2776: Adota medidas com vista à efectivação da escolaridade obrigatória em todo o território nacional.

DL 301/93. (1993). Decreto-Lei n.º 301/93, de 31 de agosto. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R. n.º 204, Série I-A, pp. 4593-4599: Estabelece o regime de matrícula e de frequência no ensino básico obrigatório.

DL 319/91. (1991). Decreto-Lei n.º 380/99, de 30 de abril. Lisboa, Imprensa Nacional, Diário do Governo, II.ª Serie, n.º 169, pp. 602-624: Regime Jurídico dos Instrumentos.

DL 35/90. (1990). Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R. n.º 21, Série I, pp.350-353: Define o regime de gratuidade da escolaridade obrigatória (revoga o artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 301/84, de 7 de Setembro, cuja redacção foi alterada pelo artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 243/87, de 15 de Junho).

DL 35401. (1945). Decreto-lei n.º 35401, de 27 de dezembro de 1945. Lisboa, Imprensa Nacional de Lisboa, D. R. n.º 288, Série I, pp. 1205-1209: Reorganiza os serviços do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira.

DL 38968. (1952). Decreto-Lei n.º 38968, de 27 de outubro de 1952. Lisboa, Imprensa Nacional de Lisboa, D.R. n.º 241, Suplemento, Série I, 1067-1084: Reforça o princípio da obrigatoriedade do ensino primário elementar, reorganiza a assistência escolar, cria os cursos de educação de adultos e promove uma campanha nacional contra o analfabetismo.

DL 44/73. (1973). Decreto-Lei n.º 44/73, de 12 de fevereiro. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R.n.º 36, Série I, pp.200-204: Organiza a Direcção-Geral do Ensino Secundário, criada pelo Decreto-Lei n.º 408/71, de 27 de Setembro.

DL 45/73. (1973). Decreto-Lei n.º 45/73, de 12 de fevereiro. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R. n.º 36, Série I, pp.204-208: Organiza a Direcção-Geral do Ensino Básico, instituída pelo Decreto-Lei n.º 408/71, de 27 de Setembro.

DL 538/79. (1979). Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de dezembro. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R. n.º 300, 11.º Suplemento, Série I, 3478-(265)-3478-(267): Assegura um efectivo cumprimento da escolaridade obrigatória relativamente a todas as crianças portuguesas.

DL 59/76. (1976). Decreto-Lei n.º 59/76, de 23 de janeiro. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R. n.º 19, Série I, p.128: Atribui ao Ministro interessado e aos Ministros da Administração Interna e das Finanças competência para definir as normas referentes às atribuições, organização e competência, bem como o regime do pessoal dos Ministérios dos respectivos serviços ou dos e.

DL 6/2001. (2001). Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R. n.º 15, Série I-A, pp. 258-265: Aprova a reorganização curricular do ensino básico.

- DL 84/78. (1978). Decreto-Lei n.º 84/74, de 2 de maio. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R. n.º 100, Série I, pp.797-798: Aplica ao ensino primário os princípios definidos no Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de Maio, sobre o regime escolar dos alunos portadores de deficiências físicas ou psíquicas.
- DL 88/85. (1985). Decreto-Lei n.º 88/85, de 1 de abril . Lisboa, Imprensa Nacional, D.R. n.º 76, Série I, p. 876: Aplica aos alunos dos ensinos primário e superior o regime constante do Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de Maio, com as necessárias adaptações.
- DC 105/97. (1997). Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho. Lisboa, Imprensa Nacional, Diário n.º 149, Série II, pp. 7544-7547.
- DC 36/SEAM/SERE/88. (1988). Despacho Conjunto n.º 36/SEAM/SERE/88, de 29 de julho. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R. n.º189, Série II, pp.7430-7431.
- DN 1/2006. (2006). Despacho Normativo n.º1/2006, de 6 de janeiro. Lisboa, Imprensa Nacional, Diário n.º 5, Série I-B, pp. 156-160: Regulamenta a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com percursos curriculares alternativos. Revoga o despacho n.º22/SEEI/96, de 20 de abril.
- DN 38/92. (1992). Despacho Normativo n.º 38/92, de 13 de março. Lisboa, Imprensa Nacional, Diário n.º 61, Série I-B, pp.1291-1292: Cria o curso técnico de auxiliar administrativo exclusivamente destinado a deficientes auditivos.
- DN 98-A/92. (1992). Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R. n.º 140, Suplemento, Série I-B, pp.2908-(2)-2908-(4): Aprova o sistema de avaliação dos alunos do ensino básico.
- DR 14/81. (1981). Decreto Regulamentar n.º 14/81, de 7 de abril. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R. n.º 81, Série I, pp. 880-883: Estabelece disposições relativas à atribuição de um subsídio de educação especial, instituído pelo Decreto-Lei n.º 170/80, de 29 de Maio.
- L 1/76. (1976). Lei n.º 1/76. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R.: Constituição da República Portuguesa.
- L 21/2008. (2008). Lei n.º 21/2008, de 12 de maio. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R. n.º 91, Série I, pp. 2519-2521: Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.
- L 38/2004. (2004). Lei n.º 38/2004, de 18 de agosto. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R. n.º 194, Série I-A, pp. 5232-5236: Define as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência.
- L 46/86. (1986). Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R. n.º 237, Série I, pp.3065-3080: Lei de Bases do Sistema Educativo.
- L 5/73. (1973). Lei n.º 5/73, de 25 de julho. Lisboa, Imprensa Nacional, Diário do Governo, n.º 173, Série I, pp.1315-1321: Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo.

- L 6/71. (1971). Lei n.º 6/71, de 8 de novembro. Lisboa, Imprensa Nacional, Diário do Governo, n.º 262, Série I, pp.1699-1701: Promulga as bases relativas à reabilitação e integração social de indivíduos deficientes.
- L 66/79. (1979). Lei n.º 66/79, de 4 de outubro. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R. n.º 230, Série I, pp.2564-2567: Educação especial.
- L 9/89. (1989). Lei n.º 9/89, de 2 de maio. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R. n.º 100, Série I, pp.1796-1799: Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- P 1095/95. (1995). Portaria n.º 1095/95, de 6 de setembro. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R. n.º 206, Série I-B, pp. 5652-5655: Aplica aos estabelecimentos de educação especial sem fins lucrativos o princípio da gratuidade.
- P 258/2012. (2012). Portaria n.º 258/2012, de 28 de agosto. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R. n.º 166, Série I, pp. 4768-4771: Fixa a estrutura nuclear da Direção-Geral da Educação.
- P 275-A/2012. (2012). Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R. n.º 176, Suplemento, Série I, PP. 5196-(2) - 5196-(3): Regula o ensino de alunos com currículo específico individual (CEI) em processo de transição para a vida pós-escolar.
- P 360/2007. (2007). Portaria 360/2007, de 30 de março. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R. n.º 64, Série I, pp. 2000-2001: Estabelece a estrutura nuclear da Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular e as competências das respectivas unidades orgânicas.
- P 570/93. (1993). Portaria n.º 5710/93, de 2 de junho. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R. n.º 128, Série I-B, pp. 2969-2672: Define os objectivos, estrutura e composição do Departamento da Educação Básica.
- P 611/93. (1993). Portaria n.º 611/93, de 29 de junho. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R. n.º 150, Série I-B, pp. 3533-3534: Estabelece as normas de ensino especial aplicáveis às crianças que frequentam os jardins-de-infância da rede pública do Ministério da Educação.
- P 98/2011. (2011). Portaria n.º 98/2011, de 9 de março. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R. n.º 48, Série I, pp. 1343: Estabelece a uniformização das regras de concessão de apoios financeiros às instituições particulares de solidariedade social e outras entidades sem fins lucrativos que desenvolvem actividade no âmbito da educação especial e revoga a Portaria n.º 776/99, .
- P 994/95. (1995). Portaria n.º 994/95, de 18 de agosto. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R. n.º 190, Série I-B, pp. 5191-5194: Define as condições de acesso e de frequência dos alunos com NEE que frequentam os estabelecimentos de ensino particular de educação especial. Revoga o Despacho n.º 232/ME/93, de 10 de Dezembro .

Gilda Costa - Um olhar sobre a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino secundário: conceções dos professores.

R 1/2014. (2014). Recomendação n.º 1/2014, de 23 de junho. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R. n.º 118, Série II, pp.16203-16206: Recomendação sobre as "políticas públicas de Educação Especial".

RCM 120/2006. (2006). Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006, de 21 de setembro. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R. n.º 183, Série I, pp. 6954-6964: Aprova o I Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade para os anos de 2006 a 2009.

RCM n.º 97/2010. (2010). Resolução do Conselho de Ministros n.º 97/2010, de 14 de dezembro. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R. n.º 240, Série I, pp. 5666-5677: Aprova a Estratégia Nacional para a Deficiência 2011-2013 (ENDEF).

PÁGINAS DA INTERNET CONSULTADAS

Gilda Costa - Um olhar sobre a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino secundário: conceções dos professores.

- DGE - <http://www.dge.mec.pt/>
- DGEEC – <http://www.dgeec.mec.pt>
- DGIDC - <http://www.dgidc.min-edu.pt>
- UNESCO – <http://www.unesco.pt/> e <http://www.unesco.org>
- PORDATA - <http://www.pordata.pt>
- EUROCID - <http://www.eurocid.pt>
- Reabilitação – Rede de recursos - <http://portal.ua.pt/>
- Diário da República – <http://www.dre.pt/>

Gilda Costa - Um olhar sobre a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino secundário: concepções dos professores.

APÊNDICES

Apêndice A – Inquérito por questionário

Instituto de Educação - ULHT Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

QUESTIONÁRIO

O presente questionário insere-se numa investigação na área da Educação Inclusiva, tendo como objetivo a recolha de dados sobre a opinião dos inquiridos em relação à temática em estudo.

Gostaríamos de solicitar a vossa participação pois o seu contributo será importante no desenvolvimento do estudo que pretendemos levar a cabo.

As informações recolhidas serão utilizadas, exclusivamente, para a realização da dissertação de mestrado, é garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados obtidos.

Agradecemos, desde já, a atenção e colaboração dispensada.

Grupo I – Identificação

Assinale com uma cruz ☒ a resposta adequada a cada uma das seguintes questões.

1. Idade

- ☐ Menos de 30 anos
☐ Entre os 31 anos e os 40 anos
☐ Entre os 41 e os 50 anos
☐ Mais de 51 anos

2. Sexo

- ☐ Masculino
☐ Feminino

3. Habilitações académicas

- ☐ Licenciatura
☐ Mestrado
☐ Doutoramento
☐ Outra opção: _____

4. Situação profissional

- ☐ Professor do Quadro de Zona Pedagógica
☐ Professor do Quadro Escola
☐ Professor Contratado
☐ Outra opção: _____

5. Tempo de serviço (indicar os anos)

6. Experiência com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)

- ☐ Sim. Número de alunos com NEE _____. Número de anos letivos com alunos com NEE _____.
☐ Não

Grupo II – Nova legislação

7. Relativamente ao Decreto-lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, que regulamenta a matrícula e frequência obrigatória das crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos, na escola regular, assinale com uma cruz ☒ a resposta adequada para as seguintes afirmações:

7.1. Os alunos com necessidades educativas especiais têm obrigatoriedade de frequência da escola regular no ensino secundário.

	1	2	3	4	
Discordo plenamente	☐	☐	☐	☐	Concordo plenamente

7.2. O ensino secundário tem que apresentar ofertas formativas que assegurem oportunidade de desenvolvimento para todos os alunos.

	1	2	3	4	
Discordo plenamente	☐	☐	☐	☐	Concordo plenamente

8. No que concerne à Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro, que regula o ensino de alunos com currículo específico individual (CEI) em processo de transição para a vida pós-escolar no ensino secundário e apresenta “uma matriz curricular que se pretende estruturante”. Assinale com uma cruz ☒ a resposta adequada para as seguintes afirmações.

8.1. O diploma indica que os alunos com CEI permanecem na escola durante 5 horas semanais. O número de horas semanais, na escola regular, é:

- ☐ Nada adequado
- ☐ Pouco adequado
- ☐ Bastante adequado
- ☐ Totalmente adequado

8.2. Os alunos com CEI frequentam Centros de Recursos para a Inclusão durante 20 horas semanais. O número de horas semanais é:

- ☐ Nada adequado
- ☐ Pouco adequado
- ☐ Bastante adequado
- ☐ Totalmente adequado

8.3. O diploma anuncia que os alunos com CEI frequentam na escola regular as componentes do currículo de Comunicação e de Matemática.

- ☐ Nada adequado
- ☐ Pouco adequado
- ☐ Bastante adequado
- ☐ Totalmente adequado

8.4. O planeamento, desenvolvimento e avaliação das componentes curriculares de Comunicação e de Matemática são da responsabilidade dos docentes de educação especial.

- ☐ Nada adequado
- ☐ Pouco adequado
- ☐ Bastante adequado
- ☐ Totalmente adequado

8.5. As componentes do currículo de Desenvolvimento Pessoal, Social e Laboral, Desporto e Saúde, Organização do Mundo Laboral e Cidadania são da responsabilidade do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI).

- ☐ Nada adequado
- ☐ Pouco adequado
- ☐ Bastante adequado
- ☐ Totalmente adequado

8.6. A presente portaria prevê a criação de três categorias de formadores: monitor, técnico e mediador, todos pertencentes ao CRI. O mediador é responsável pela “concretização prática e a supervisão do Plano Individual de Transição”, a articulação entre a restante equipa do CRI e a ligação entre a Instituição, a Escola e a Comunidade.

- ☐ Nada adequado
- ☐ Pouco adequado
- ☐ Bastante adequado
- ☐ Totalmente adequado

8.7. A frequência de 20 horas no CRI e 5 horas na escola regular, dos alunos com CEI, é adequado para a inclusão destes alunos na escola e na comunidade.

- ☐ Nada adequado
- ☐ Pouco adequado
- ☐ Bastante adequado
- ☐ Totalmente adequado

8.8. A criação de Centros de Recursos para a Inclusão adequa-se aos princípios da educação inclusiva.

- ☐ Nada adequado
- ☐ Pouco adequado
- ☐ Bastante adequado
- ☐ Totalmente adequado

Grupo III – Inclusão e educação inclusiva

9. Educação inclusiva e escola inclusiva

A educação inclusiva...				
9.1. congrega princípios cuja implementação, no sistema educativo português, é gradual.	☐ Discordo totalmente	☐ Discordo	☐ Concordo	☐ Concordo totalmente
9.2. obriga a um envolvimento de toda a comunidade escolar para a obtenção de sucesso escolar dos alunos com NEE.	☐ Discordo totalmente	☐ Discordo	☐ Concordo	☐ Concordo totalmente
9.3. promove a participação dos alunos com NEE nas atividades extracurriculares da turma.	☐ Discordo totalmente	☐ Discordo	☐ Concordo	☐ Concordo totalmente
9.4. implica a diversificação de atividades e estratégias de ensino na mesma sala de aula.	☐ Discordo totalmente	☐ Discordo	☐ Concordo	☐ Concordo totalmente
9.5. encontra respostas para o sucesso escolar dos grupos minoritários das escolas (alunos com NEE e alunos com dificuldades socioeconómicas).	☐ Discordo totalmente	☐ Discordo	☐ Concordo	☐ Concordo totalmente
9.6. implica alterações estruturais no plano anual de atividades e no projeto educativo de escola.	☐ Discordo totalmente	☐ Discordo	☐ Concordo	☐ Concordo totalmente
9.7. implica uma maior disponibilidade dos professores para cooperar em equipas e parcerias.	☐ Discordo totalmente	☐ Discordo	☐ Concordo	☐ Concordo totalmente
9.8. exige a substituição do professor regular pelo professor de apoio na planificação e avaliação dos alunos com NEE.	☐ Discordo totalmente	☐ Discordo	☐ Concordo	☐ Concordo totalmente
9.9. implica um maior número de horas na preparação de atividades e materiais de aula adequados aos alunos com NEE.	☐ Discordo totalmente	☐ Discordo	☐ Concordo	☐ Concordo totalmente
9.10. exige maior disponibilidade dos docentes para reuniões suplementares com técnicos especializados e encarregados de educação de alunos com NEE.	☐ Discordo totalmente	☐ Discordo	☐ Concordo	☐ Concordo totalmente
9.11. sugere que os alunos com NEE sigam o currículo comum.	☐ Discordo totalmente	☐ Discordo	☐ Concordo	☐ Concordo totalmente
9.12. promove a saída dos alunos com NEE da sala de aula para fazerem/consolidarem aprendizagens académicas e sociais.	☐ Discordo totalmente	☐ Discordo	☐ Concordo	☐ Concordo totalmente
9.13. exige que os professores de educação especial/apoio sejam os responsáveis pelas aprendizagens dos alunos com NEE.	☐ Discordo totalmente	☐ Discordo	☐ Concordo	☐ Concordo totalmente
9.14. implica a organização de ações de formação conjuntas para diretores, professores, auxiliares e alunos sobre a inclusão de alunos com NEE.	☐ Discordo totalmente	☐ Discordo	☐ Concordo	☐ Concordo totalmente
9.15. promove a implementação de salas especiais e unidades de multideficiências para alunos com NEE.	☐ Discordo totalmente	☐ Discordo	☐ Concordo	☐ Concordo totalmente
9.16. exige aumento de tempo das reuniões entre professores, técnicos e encarregados de educação.	☐ Discordo totalmente	☐ Discordo	☐ Concordo	☐ Concordo totalmente
9.17. obriga a que os alunos com NEE fiquem muito dependentes dos apoios especializados.	☐ Discordo totalmente	☐ Discordo	☐ Concordo	☐ Concordo totalmente
9.18. dá origem à rejeição dos alunos com NEE por parte de alunos sem NEE.	☐ Discordo totalmente	☐ Discordo	☐ Concordo	☐ Concordo totalmente

A educação inclusiva...				
9.19. implica quebra de autoridade por parte do professor do ensino regular face à presença do professor do apoio educativo.	☐ Discordo totalmente	☐ Discordo	☐ Concordo	☐ Concordo totalmente
9.20. origina alteração dos critérios de avaliação de acordo com as competências a adquirir pelos alunos com NEE.	☐ Discordo totalmente	☐ Discordo	☐ Concordo	☐ Concordo totalmente

10.Os professores do ensino secundário e a inclusão dos alunos com NEE nas turmas regulares do ensino secundário.

Os professores do ensino secundário consideram que ...				
10.1. o ensino secundário é demasiado exigente para os alunos com NEE.	☐ Nunca	☐ Algumas vezes	☐ Quase sempre	☐ Sempre
10.2. os alunos com NEE deveriam terminar a sua escolaridade no ensino básico.	☐ Nunca	☐ Algumas vezes	☐ Quase sempre	☐ Sempre
10.3. os alunos com NEE deveriam frequentar os cursos profissionais ou os cursos de educação e de formação em vez dos cursos científico-humanísticos, no ensino secundário.	☐ Nunca	☐ Algumas vezes	☐ Quase sempre	☐ Sempre
10.4. a inclusão dos alunos com NEE nas escolas regulares apenas beneficia os alunos com NEE.	☐ Nunca	☐ Algumas vezes	☐ Quase sempre	☐ Sempre
10.5. a inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário vai permitir um maior desenvolvimento de competências sociais e académicas de todos os alunos.	☐ Nunca	☐ Algumas vezes	☐ Quase sempre	☐ Sempre
10.6. a inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário vai baixar o nível das aprendizagens dos alunos sem NEE.	☐ Nunca	☐ Algumas vezes	☐ Quase sempre	☐ Sempre
10.7. a inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário torna a escola uma comunidade educativa.	☐ Nunca	☐ Algumas vezes	☐ Quase sempre	☐ Sempre
10.8. a inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares do ensino secundário fará com os melhores alunos abandonem as escolas públicas.	☐ Nunca	☐ Algumas vezes	☐ Quase sempre	☐ Sempre
10.9. a formação de jovens com atitudes inclusivas e de tolerância face ao diferente é da responsabilidade de todos os membros da comunidade escolar.	☐ Nunca	☐ Algumas vezes	☐ Quase sempre	☐ Sempre
10.10.as expectativas em relação ao aproveitamento escolar dos alunos com NEE, no ensino secundário, são iguais às dos outros alunos.	☐ Nunca	☐ Algumas vezes	☐ Quase sempre	☐ Sempre
10.11.a participação dos alunos com NEE na sala de aula depende das fichas individualizadas produzidas, pelo professor de apoio, para as suas necessidades.	☐ Nunca	☐ Algumas vezes	☐ Quase sempre	☐ Sempre
10.12.as turmas com alunos com NEE devem ser constituídas por alunos que pretendam integrar o mercado de trabalho após a conclusão do 12.ºano.	☐ Nunca	☐ Algumas vezes	☐ Quase sempre	☐ Sempre
10.13.a inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário vai diminuir as médias dos exames nacionais, da escola.	☐ Nunca	☐ Algumas vezes	☐ Quase sempre	☐ Sempre
10.14.o cumprimento dos conteúdos programáticos é um obstáculo para o desenvolvimento de atividades que permitam a participação dos alunos NEE.	☐ Nunca	☐ Algumas vezes	☐ Quase sempre	☐ Sempre
10.15.a carga horária dos alunos com NEE deve ser inferior aos restantes elementos da turma.	☐ Nunca	☐ Algumas vezes	☐ Quase sempre	☐ Sempre

Os professores do ensino secundário consideram que ...				
10.16.as disciplinas com testes intermédios e/ou exames nacionais apresentam conteúdos programáticos flexíveis a reajustamentos para os alunos com NEE.	☐ Nunca	☐ Algumas vezes	☐ Quase sempre	☐ Sempre
10.17.os professores desenvolvem estratégias de aprendizagem cooperativa, nas suas aulas.	☐ Nunca	☐ Algumas vezes	☐ Quase sempre	☐ Sempre
10.18.os professores estão empenhados em minimizar as barreiras à participação dos alunos com NEE nas atividades na escola.	☐ Nunca	☐ Algumas vezes	☐ Quase sempre	☐ Sempre
10.19.os professores tornam-se mais benevolentes, quer no comportamento quer no aproveitamento escolar, com os alunos com NEE face aos restantes elementos da turma.	☐ Nunca	☐ Algumas vezes	☐ Quase sempre	☐ Sempre
10.20.os professores são responsabilizados, nas turmas de alunos com NEE, pelos encarregados de educação dos alunos sem NEE, quando os resultados ficam aquém das suas expectativas.	☐ Nunca	☐ Algumas vezes	☐ Quase sempre	☐ Sempre
10.21.os encarregados de educação dos alunos com NEE pressionam os professores para uma atenção individualizada aos seus educandos.	☐ Nunca	☐ Algumas vezes	☐ Quase sempre	☐ Sempre
10.22.a presença dos encarregados de educação dos alunos com NEE na escola facilita a inclusão de alunos com NEE na comunidade escolar.	☐ Nunca	☐ Algumas vezes	☐ Quase sempre	☐ Sempre
10.23.os encarregados de educação dos alunos sem NEE estão sensibilizados para a inclusão de alunos com NEE no ensino secundário.	☐ Nunca	☐ Algumas vezes	☐ Quase sempre	☐ Sempre
10.24.os funcionários (pessoal não docente) facilitam a inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário.	☐ Nunca	☐ Algumas vezes	☐ Quase sempre	☐ Sempre
10.25.as associações de pais e de estudantes tem que promover a eliminação de barreiras à participação dos alunos com NEE nas atividades da escola.	☐ Nunca	☐ Algumas vezes	☐ Quase sempre	☐ Sempre
10.26.os diretores promovem a participação nas atividades da escola dos alunos com NEE.	☐ Nunca	☐ Algumas vezes	☐ Quase sempre	☐ Sempre
10.27.o Projeto Educativo de escola/agrupamento define estratégias para a inclusão e participação dos alunos com NEE.	☐ Nunca	☐ Algumas vezes	☐ Quase sempre	☐ Sempre
10.28.o Projeto Educativo de escola/agrupamento prevê os recursos e técnicos necessários para os alunos com NEE.	☐ Nunca	☐ Algumas vezes	☐ Quase sempre	☐ Sempre
10.29.a maioria das escolas reúne condições que permitam o sucesso educativo dos alunos com NEE, no ensino secundário.	☐ Nunca	☐ Algumas vezes	☐ Quase sempre	☐ Sempre
10.30.as escolas/agrupamentos podem alegar carência de recursos e infraestruturas para recusar a matrícula de alunos com NEE, no ensino secundário.	☐ Nunca	☐ Algumas vezes	☐ Quase sempre	☐ Sempre

Agradecemos a sua colaboração.

Apêndice B – Tabelas do inquérito por questionário

Tabela do apêndice B. 1. Distribuição da amostra em função da idade.

		N	%	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Menos de 30 anos	3	2,3	2,3	2,3
	Entre os 31 e os 40 anos	28	21,5	21,5	23,8
	Entre os 41 e os 50 anos	58	44,6	44,6	68,5
	Mais de 51 anos	41	31,5	31,5	100,0
	Total	130	100,0	100,0	

Tabela do apêndice B. 2. Distribuição da amostra em função do género.

		N	%	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Feminino	105	80,8	80,8	80,8
	Masculino	25	19,2	19,2	100,0
	Total	130	100,0	100,0	

Tabela do apêndice B. 3. Distribuição da amostra em função das habilitações académicas.

		N	%	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Licenciatura	88	67,7	67,7	67,7
	Mestrado	29	22,3	22,3	90,0
	Doutoramento	2	1,5	1,5	91,5
	Outra opção	11	8,5	8,5	100,0
	Total	130	100,0	100,0	

Tabela do apêndice B. 4. Distribuição da amostra em função da situação profissional.

		N	%	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Professor(a) do Quadro de Zona Pedagógica	14	10,8	10,8	10,8
	Professor(a) do Quadro Escola	83	63,8	63,8	74,6
	Professor(a) Contratado(a)	28	21,5	21,5	96,2
	Outra opção	5	3,8	3,8	100,0
	Total	130	100,0	100,0	

Tabela do apêndice B. 5. Média e Desvio Padrão do tempo de serviço.

Tempo de serviço do inquirido		
N	Válido	125
	Ausente	5
Média		20,43
Erro padrão		10,000

Tabela do apêndice B. 6. Distribuição da amostra em função dos grupos de tempo de serviço.

		N	%	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	1-5 anos	11	8,5	8,8	8,8
	6-10 anos	16	12,3	12,8	21,6
	11-15 anos	7	5,4	5,6	27,2
	16-20 anos	29	22,3	23,2	50,4
	21-25 anos	20	15,4	16,0	66,4
	Mais de 26 anos	42	32,3	33,6	100,0
	Total	125	96,2	100,0	
Ausente	Sistema	5	3,8		
Total		130	100,0		

Tabela do apêndice B. 7. Média e desvio padrão da experiência com NEE.

Experiência com NEE		
N	Válido	129
	Ausente	1
	Média	1,26
	Erro padrão	0,438
	Mínimo	1
	Máximo	2

Tabela do apêndice B. 8. Distribuição da amostra em função da experiência com NEE.

		N	%	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim	96	73,8	74,4	74,4
	Não	33	25,4	25,6	100,0
	Total	129	99,2	100,0	
Ausente	Sistema	1	0,8		
Total		130	100,0		

Tabela do apêndice B. 9. Distribuição da amostra à resposta do item 7.1. Os alunos com necessidades educativas especiais têm obrigatoriedade de frequência da escola regular no ensino secundário.

		N	%	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo plenamente	18	13,8	14,0	14,0
	Discordo	29	22,3	22,5	36,4
	Concordo	56	43,1	43,4	79,8
	Concordo plenamente	26	20,0	20,2	100,0
	Total	129	99,2	100,0	
Ausente	Sistema	1	0,8		
Total		130	100,0		

Gilda Costa - Um olhar sobre a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino secundário: concepções dos professores.

Tabela do apêndice B. 10. Distribuição da amostra à resposta do item 7.2. O ensino secundário tem que apresentar ofertas formativas que assegurem oportunidade de desenvolvimento para todos os alunos.

		N	%	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo plenamente	2	1,5	1,5	1,5
	Discordo	11	8,5	8,5	10,0
	Concordo	35	26,9	26,9	36,9
	Concordo plenamente	82	63,1	63,1	100,0
	Total	130	100,0	100,0	

Tabela do apêndice B. 11. Número de respostas, mínimo, máximo, média e desvio padrão dos itens da questão 7.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
7.1.Os alunos com necessidades educativas especiais têm obrigatoriedade de frequência da escola regular no ensino secundário.	129	1	4	2,70	0,949
7.2.O ensino secundário tem que apresentar ofertas formativas que assegurem oportunidade de desenvolvimento para todos os alunos.	130	1	4	3,52	0,718

Tabela do apêndice B. 12. Teste de KMO e Bartlett da questão 8.

Teste de KMO e Bartlett		
Teste de esfericidade de Bartlett	Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.	0,843
	Chi-quadrado aprox.	344,245
	Df	28
	Sig.	0,000

Tabela do apêndice B. 13. Variância total da questão 8.

Variação total explicada									
Com pone ntes	Valores próprios iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas rotativas de carregamentos ao quadrado		
	Total	% da variação	% cumu lativa	Total	% da variação	% cumu lativa	Total	% da variação	% cumu lativa
1	3,813	47,659	47,659	3,813	47,659	47,659	3,321	41,507	41,507
2	1,009	12,616	60,276	1,009	12,616	60,276	1,502	18,769	60,276
3	0,904	11,296	71,572						
4	0,647	8,092	79,663						
5	0,494	6,172	85,835						
6	0,423	5,292	91,127						
7	0,386	4,825	95,952						
8	0,324	4,048	100,000						

Método de extração: Análise dos Componentes Principais

Gilda Costa - Um olhar sobre a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino secundário: conceções dos professores.

Tabela do apêndice B. 14. Alfa de Cronbach do factor 1 ‘Distribuição temporal e curricular no CRI’ da questão 8.

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N.º de itens
0,842	6

Tabela do apêndice B. 15. Alfa de Cronbach do factor 2 ‘Distribuição temporal e curricular na Escola’ da questão 8.

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N.º de itens
0,528	2

Tabela do apêndice B. 16. Teste de Levene e ANOVA a um factor em função da Idade, Tempo de serviço e Experiência com alunos com NEE com os fatores extraídos da questão 8.

Fatores Extraídos	Variável	Levene		ANOVA a um factor	
		F	Sig	F	Sig
Factor – Distribuição temporal e curricular no CRI	Idade	2,127	0,100	0,453	0,716
Factor - Distribuição temporal e curricular na Escola		0,361	0,781	0,066	0,978
Factor – Distribuição temporal e curricular no CRI	Tempo de serviço	1,014	0,413	0,267	0,930
Factor - Distribuição temporal e curricular na Escola		1,714	0,137	0,416	0,837
Factor – Distribuição temporal e curricular no CRI	Experiência com NEE	2,201	0,140	0,283	0,596
Factor - Distribuição temporal e curricular na Escola		0,213	0,646	0,706	0,402

Tabela do apêndice B. 17. Distribuição da amostra à resposta do item 8.1. O diploma indica que os alunos com CEI permanecem na escola durante 5 horas semanais. O número de horas semanais, na escola regular, é

		N	%	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Totalmente adequado	4	3,1	3,1	3,1
	Bastante adequado	58	44,6	45,0	48,1
	Pouco adequado	59	45,4	45,7	93,8
	Nada adequado	8	6,2	6,2	100,0
	Total	129	99,2	100,0	
Ausente	Sistema	1	0,8		
Total		130	100,0		

Tabela do apêndice B. 18. Distribuição da amostra à resposta do item 8.2. Os alunos com CEI frequentam Centros de Recursos para a Inclusão durante 20 horas semanais. O número de horas semanais é

		N	%	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Totalmente adequado	2	1,5	1,6	1,6
	Bastante adequado	80	61,5	62,0	63,6
	Pouco adequado	44	33,8	34,1	97,7
	Nada adequado	3	2,3	2,3	100,0
	Total	129	99,2	100,0	
Ausente	Sistema	1	0,8		
Total		130	100,0		

Tabela do apêndice B. 19. Distribuição da amostra à resposta do item 8.3. O diploma anuncia que os alunos com CEI frequentam na escola regular as componentes do currículo de Comunicação e de Matemática

		N	%	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Totalmente adequado	8	6,2	6,3	6,3
	Bastante adequado	55	42,3	43,0	49,2
	Pouco adequado	56	43,1	43,8	93,0
	Nada adequado	9	6,9	7,0	100,0
	Total	128	98,5	100,0	
Ausente	Sistema	2	1,5		
Total		130	100,0		

Tabela do apêndice B. 20. Distribuição da amostra à resposta do item 8.4. O planeamento, desenvolvimento e avaliação das componentes curriculares de Comunicação e de Matemática são da responsabilidade dos docentes de educação especial.

		N	%	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Totalmente adequado	13	10,0	10,0	10,0
	Bastante adequado	61	46,9	46,9	56,9
	Pouco adequado	47	36,2	36,2	93,1
	Nada adequado	9	6,9	6,9	100,0
	Total	130	100,0	100,0	

Tabela do apêndice B. 21. Distribuição da amostra à resposta do item 8.5. As componentes do currículo de Desenvolvimento Pessoal, Social e Laboral, Desporto e Saúde, Organização do Mundo Laboral e Cidadania são da responsabilidade do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI).

		N	%	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Totalmente adequado	10	7,7	7,8	7,8
	Bastante adequado	81	62,3	62,8	70,5
	Pouco adequado	30	23,1	23,3	93,8
	Nada adequado	8	6,2	6,2	100,0
	Total	129	99,2	100,0	
Ausente	Sistema	1	0,8		
Total		130	100,0		

Tabela do apêndice B. 22. Distribuição da amostra à resposta do item 8.6. A presente portaria prevê a criação de três categorias de formadores: monitor, técnico e mediador, todos pertencentes ao CRI. O mediador é responsável pela “concretização prática e a supervisão do Plano Individual de Transição”, a articulação entre a

		N	%	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Totalmente adequado	9	6,9	7,0	7,0
	Bastante adequado	88	67,7	68,2	75,2
	Pouco adequado	28	21,5	21,7	96,9
	Nada adequado	4	3,1	3,1	100,0
	Total	129	99,2	100,0	
Ausente	Sistema	1	0,8		
Total		130	100,0		

Tabela do apêndice B. 23. Distribuição da amostra à resposta do item 8.7. A frequência de 20 horas no CRI e 5 horas na escola regular, dos alunos com CEI, é adequado para a inclusão destes alunos na escola e na comunidade.

		N	%	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Totalmente adequado	3	2,3	2,3	2,3
	Bastante adequado	64	49,2	50,0	52,3
	Pouco adequado	52	40,0	40,6	93,0
	Nada adequado	9	6,9	7,0	100,0
	Total	128	98,5	100,0	
Ausente	Sistema	2	1,5		
Total		130	100,0		

Tabela do apêndice B. 24. Distribuição da amostra à resposta do item 8.8. A criação de Centros de Recursos para a Inclusão adequa-se aos princípios da educação inclusiva.

		N	%	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Totalmente adequado	9	6,9	7,0	7,0
	Bastante adequado	71	54,6	55,5	62,5
	Pouco adequado	40	30,8	31,3	93,8
	Nada adequado	8	6,2	6,3	100,0
	Total	128	98,5	100,0	
Ausente	Sistema	2	1,5		
Total		130	100,0		

Tabela do apêndice B. 25. Número de respostas, mínimo, máximo, média e desvio padrão dos itens da questão 8.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
8.1. O diploma indica que os alunos com CEI permanecem na escola durante 5 horas semanais. O número de horas semanais, na escola regular, é:	129	1	4	2,45	0,661
8.2. Os alunos com CEI frequentam Centros de Recursos para a Inclusão durante 20 horas semanais. O número de horas semanais é:	129	1	4	2,63	0,560
8.3. O diploma anuncia que os alunos com CEI frequentam na escola regular as componentes do currículo de Comunicação e de Matemática.	129	1	4	2,48	0,721
8.4. O planeamento, desenvolvimento e avaliação das componentes curriculares de Comunicação e de Matemática são da responsabilidade dos docentes de educação especial.	129	1	4	2,60	0,764
8.5. As componentes do currículo de Desenvolvimento Pessoal, Social e Laboral, Desporto e Saúde, Organização do Mundo Laboral e Cidadania são da responsabilidade do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI).	129	1	4	2,72	0,696
8.6. A presente portaria prevê a criação de três categorias de formadores: monitor, técnico e mediador, todos pertencentes ao CRI. O mediador é responsável pela “concretização prática e a supervisão do Plano Individual de Transição”, a articulação entre a restante equipa do CRI e a ligação entre a Instituição, a Escola e a Comunidade. Considera essas atribuições: (N=129)	129	1	4	2,79	0,608
8.7. A frequência de 20 horas no CRI e 5 horas na escola regular, dos alunos com CEI, é adequado para a inclusão destes alunos na escola e na comunidade.	128	1	4	2,48	0,664
8.8. A criação de Centros de Recursos para a Inclusão adequa-se aos princípios da educação inclusiva.	128	1	4	2,63	0,708

Tabela do apêndice B. 26. Teste de KMO e Bartlett da questão 9.

Teste de KMO e Bartlett			
Teste de esfericidade de Bartlett	Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		0,725
	Chi-quadrado aprox.		752,763
	df		190
	Sig.		0,000

Tabela do apêndice B. 27. Variância total da questão 9.

Com po nen te	Variação total explicada								
	Valores próprios iniciais			Somos de extração de carregamentos ao quadrado			Somos rotativas de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variação	% cumulati va	Total	% de variação	% cumulati va	Total	% de variação	% cumulati va
1	4,293	21,466	21,466	4,293	21,466	21,466	3,287	16,437	16,437
2	2,728	13,639	35,105	2,728	13,639	35,105	2,614	13,070	29,507
3	1,752	8,760	43,865	1,752	8,760	43,865	2,483	12,413	41,921
4	1,426	7,129	50,993	1,426	7,129	50,993	1,815	9,073	50,993
5	1,250	6,248	57,241						
6	1,055	5,276	62,517						
7	,977	4,887	67,403						
8	,944	4,722	72,126						
9	,829	4,145	76,271						
10	,797	3,987	80,258						
11	,598	2,988	83,246						
12	,560	2,802	86,048						
13	,474	2,370	88,417						
14	,435	2,176	90,593						
15	,399	1,994	92,587						
16	,368	1,842	94,429						
17	,334	1,669	96,098						
18	,312	1,560	97,658						
19	,278	1,388	99,046						
20	,191	,954	100,000						

Método de extração: análise do componente principal.

Tabela do apêndice B. 28. Alfa de Cronbach do factor 1 ‘Disponibilidade temporal dos professores’ da questão 9.

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N.º de itens
0,799	5

Tabela do apêndice B. 29. Alfa de Cronbach do factor 2 ‘Promoção da participação e sucesso escolar dos alunos com NEE’ da questão 9.

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N.º de itens
0,702	5

Tabela do apêndice B. 30. Alfa de Cronbach do factor 3 ‘Apoio prestado pelo professor de Educação Especial’ da questão 9.

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N.º de itens
0,693	4

Gilda Costa - Um olhar sobre a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino secundário: conceções dos professores.

Tabela do apêndice B. 31. Alfa de Cronbach do factor 4 ‘Atitudes perante o aluno com NEE e o professor de educação especial’ da questão 9.

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N.º de itens
0,569	3

Tabela do apêndice B. 32. Teste de Levene e ANOVA a um factor em função da Idade, Tempo de serviço e Experiência com alunos com NEE com os fatores extraídos da questão 9.

Fatores Extraídos	Variável	Levene		ANOVA a um factor	
		F	Sig	F	Sig
Factor - Disponibilidade temporal dos professores	Idade	1,661	0,179	0,579	0,630
Factor - Promoção da participação e sucesso escolar dos alunos com NEE		0,908	0,439	0,342	0,795
Factor - Apoio prestado pelo professor de Educação Especial		0,419	0,740	0,745	0,527
Factor - Disponibilidade temporal dos professores	Tempo de serviço	0,370	0,868	0,623	0,683
Factor - Promoção da participação e sucesso escolar dos alunos com NEE		0,274	0,927	0,638	0,671
Factor - Apoio prestado pelo professor de Educação Especial		1,581	0,171	1,342	0,251
Factor - Disponibilidade temporal dos professores	Experiência com NEE	0,000	0,990	1,209	0,274
Factor - Promoção da participação e sucesso escolar dos alunos com NEE		0,829	0,364	0,152	0,698
Factor - Disponibilidade temporal dos professores		0,322	0,571	1,969	0,163

Tabela do apêndice B. 33. Distribuição da amostra à resposta do item 9.2. A educação inclusiva obriga a um envolvimento de toda a comunidade escolar para a obtenção de sucesso escolar dos alunos com NEE.

		N	%	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	1	0,8	0,8	0,8
	Discordo	12	9,2	9,2	10,0
	Concordo	70	53,8	53,8	63,8
	Concordo totalmente	47	36,2	36,2	100,0
	Total	130	100,0	100,0	

Tabela do apêndice B. 34. Distribuição da amostra à resposta do item 9.3. A educação inclusiva promove a participação dos alunos com NEE nas atividades extracurriculares da turma.

		N	%	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo	13	10,0	10,0	10,0
	Concordo	83	63,8	63,8	73,8
	Concordo totalmente	34	26,2	26,2	100,0
	Total	130	100,0	100,0	

Tabela do apêndice B. 35. Distribuição da amostra à resposta do item 9.4. A educação inclusiva implica a diversificação de atividades e estratégias de ensino na mesma sala de aula.

		N	%	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	1	0,8	0,8	0,8
	Discordo	17	13,1	13,1	13,8
	Concordo	66	50,8	50,8	64,6
	Concordo totalmente	46	35,4	35,4	100,0
	Total	130	100,0	100,0	

Tabela do apêndice B. 36. Distribuição da amostra à resposta do item 9.5. A educação inclusiva encontra respostas para o sucesso escolar dos grupos minoritários das escolas (alunos com NEE e alunos com dificuldades socioeconómicas).

		N	%	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	7	5,4	5,4	5,4
	Discordo	35	26,9	26,9	32,3
	Concordo	72	55,4	55,4	87,7
	Concordo totalmente	16	12,3	12,3	100,0
	Total	130	100,0	100,0	

Tabela do apêndice B. 37. Distribuição da amostra à resposta do item 9.6. A educação inclusiva implica alterações estruturais no plano anual de atividades e no projeto educativo de escola.

		N	%	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	3	2,3	2,3	2,3
	Discordo	32	24,6	24,6	26,9
	Concordo	63	48,5	48,5	75,4
	Concordo totalmente	32	24,6	24,6	100,0
	Total	130	100,0	100,0	

Tabela do apêndice B. 38. Distribuição da amostra à resposta do item 9.7. A educação inclusiva implica uma maior disponibilidade dos professores para cooperar em equipas e parcerias.

		N	%	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	1	0,8	0,8	0,8
	Discordo	11	8,5	8,5	9,2
	Concordo	64	49,2	49,2	58,5
	Concordo totalmente	54	41,5	41,5	100,0
	Total	130	100,0	100,0	

Tabela do apêndice B. 39. Distribuição da amostra à resposta do item 9.8. A educação inclusiva exige a substituição do professor regular pelo professor de apoio na planificação e avaliação dos alunos com NEE.

		N	%	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	9	6,9	7,0	7,0
	Discordo	42	32,3	32,6	39,5
	Concordo	54	41,5	41,9	81,4
	Concordo totalmente	24	18,5	18,6	100,0
	Total	129	99,2	100,0	
Ausente	Sistema	1	0,8		
Total		130	100,0		

Tabela do apêndice B. 40. Distribuição da amostra à resposta do item 9.9. A educação inclusiva implica um maior número de horas na preparação de atividades e materiais de aula adequados aos alunos com NEE.

		N	%	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	1	0,8	0,8	0,8
	Discordo	3	2,3	2,3	3,1
	Concordo	74	56,9	56,9	60,0
	Concordo totalmente	52	40,0	40,0	100,0
	Total	130	100,0	100,0	

Tabela do apêndice B. 41. Distribuição da amostra à resposta do item 9.10. A educação inclusiva exige maior disponibilidade dos professores para reuniões com equipas multidisciplinares.

		N	%	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo	6	4,6	4,6	4,6
	Concordo	71	54,6	54,6	59,2
	Concordo totalmente	53	40,8	40,8	100,0
	Total	130	100,0	100,0	

Tabela do apêndice B. 42. Distribuição da amostra à resposta do item 9.12. A educação inclusiva promove a saída dos alunos com NEE da sala de aula para fazerem/consolidarem aprendizagens académicas e sociais (exemplo: gabinete de educação especial, sala de multideficiência).

		N	%	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	2	1,5	1,5	1,5
	Discordo	17	13,1	13,1	14,6
	Concordo	91	70,0	70,0	84,6
	Concordo totalmente	20	15,4	15,4	100,0
	Total	130	100,0	100,0	

Tabela do apêndice B. 43. Distribuição da amostra à resposta do item 9.13. A educação inclusiva exige que os professores de educação especial/apoio sejam os responsáveis pelas aprendizagens dos alunos com NEE.

		N	%	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	10	7,7	7,8	7,8
	Discordo	46	35,4	35,7	43,4
	Concordo	58	44,6	45,0	88,4
	Concordo totalmente	15	11,5	11,6	100,0
	Total	129	99,2	100,0	
Ausente	Sistema	1	0,8		
Total		130	100,0		

Tabela do apêndice B. 44. Distribuição da amostra à resposta do item 9.14. A educação inclusiva implica a organização de ações de formação conjuntas para diretores, professores, auxiliares e alunos sobre a inclusão de alunos com NEE.

		N	%	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	2	1,5	1,5	1,5
	Discordo	9	6,9	6,9	8,5
	Concordo	83	63,8	63,8	72,3
	Concordo totalmente	36	27,7	27,7	100,0
	Total	130	100,0	100,0	

Tabela do apêndice B. 45. Distribuição da amostra à resposta do item 9.15. A educação inclusiva promove a implementação de salas especiais e unidades de multideficiências para alunos com NEE.

		N	%	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	5	3,8	3,8	3,8
	Discordo	15	11,5	11,5	15,4
	Concordo	80	61,5	61,5	76,9
	Concordo totalmente	30	23,1	23,1	100,0
	Total	130	100,0	100,0	

Tabela do apêndice B. 46. Distribuição da amostra à resposta do item 9.16. A educação inclusiva exige aumento de tempo das reuniões entre professores, técnicos e encarregados de educação.

		N	%	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	2	1,5	1,6	1,6
	Discordo	13	10,0	10,1	11,6
	Concordo	82	63,1	63,6	75,2
	Concordo totalmente	32	24,6	24,8	100,0
	Total	129	99,2	100,0	
Ausente	Sistema	1	0,8		
Total		130	100,0		

Tabela do apêndice B. 47. Distribuição da amostra à resposta do item 9.17. A educação inclusiva obriga a que os alunos com NEE fiquem muito dependentes dos apoios especializados.

		N	%	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Concordo totalmente	11	8,5	8,5	8,5
	Concordo	50	38,5	38,8	47,3
	Discordo	60	46,2	46,5	93,8
	Discordo totalmente	8	6,2	6,2	100,0
	Total	129	99,2	100,0	
Ausente	Sistema	1	0,8		
Total		130	100,0		

Tabela do apêndice B. 48. Distribuição da amostra do item 9.18. A educação inclusiva dá origem à rejeição dos alunos com NEE por parte de alunos sem NEE.

		N	%	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	22	16,9	16,9	16,9
	Discordo	72	55,4	55,4	72,3
	Concordo	32	24,6	24,6	96,9
	Concordo totalmente	4	3,1	3,1	100,0
	Total	130	100,0	100,0	

Tabela do apêndice B. 49. Distribuição da amostra do item 9.19. A educação inclusiva implica quebra de autoridade por parte do professor do ensino regular face à presença do professor do apoio educativo.

		N	%	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	47	36,2	36,4	36,4
	Discordo	72	55,4	55,8	92,2
	Concordo	8	6,2	6,2	98,4
	Concordo totalmente	2	1,5	1,6	100,0
	Total	129	99,2	100,0	
Ausente	Sistema	1	0,8		
Total		130	100,0		

Tabela do apêndice B. 50. Número de respostas, mínimo, máximo, média e desvio padrão dos itens da questão9.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
9.2....obriga a um envolvimento de toda a comunidade escolar para a obtenção de sucesso escolar dos alunos com NEE.	130	1	4	3,25	0,651
9.3....promove a participação dos alunos com NEE nas atividades extracurriculares da turma.	130	2	4	3,16	0,581
9.4....implica a diversificação de atividades e estratégias de ensino na mesma sala de aula.	130	1	4	3,21	0,690
9.5....encontra respostas para o sucesso escolar dos grupos minoritários das escolas (alunos com NEE e alunos com dificuldades socioeconómicas).	130	1	4	2,75	0,740
9.6....implica alterações estruturais no plano anual de atividades e no projeto educativo de escola.	130	1	4	2,95	0,766
9.7....implica uma maior disponibilidade dos professores para cooperar em equipas e parcerias.	130	1	4	3,32	0,659
9.8....exige a substituição do professor regular pelo professor de apoio na planificação e avaliação dos alunos com NEE.	129	1	4	2,72	0,848
9.9....implica um maior número de horas na preparação de atividades e materiais de aula adequados aos alunos com NEE.	130	1	4	3,36	0,571
9.10....exige maior disponibilidade dos professores para reuniões com equipas multidisciplinares.	130	2	4	3,36	0,571
9.12....promove a saída dos alunos com NEE da sala de aula para fazerem/consolidarem aprendizagens académicas e sociais (exemplo: gabinete de educação especial, sala de multideficiência).	130	1	4	2,99	0,591
9.13....exige que os professores de educação especial/apoio sejam os responsáveis pelas aprendizagens dos alunos com NEE.	129	1	4	2,60	0,795

9.14....implica a organização de ações de formação conjuntas para diretores, professores, auxiliares e alunos sobre a inclusão de alunos com NEE.	130	1	4	3,18	0,616
9.15....promove a implementação de salas especiais e unidades de multideficiências para alunos com NEE.	130	1	4	3,04	0,709
9.16....exige aumento de tempo das reuniões entre professores, técnicos e encarregados de educação.	129	1	4	3,12	0,633
9.17....obriga a que os alunos com NEE fiquem muito dependentes dos apoios especializados.	129	1	4	2,50	0,741
9.18....dá origem à rejeição dos alunos com NEE por parte de alunos sem NEE.	130	1	4	2,14	0,723
9.19....implica quebra de autoridade por parte do professor do ensino regular face à presença do professor do apoio educativo.	129	1	4	1,73	0,647

Tabela do apêndice B. 51. Teste de KMO e Bartlett da questão 10.

Teste de KMO e Bartlett			
Teste de esfericidade de Bartlett	Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		0,736
	Chi-quadrado aprox.		1385,073
	df		496
	Sig.		0,000

Tabela do apêndice B. 52. Variância total da questão 10.

Compo nente	Variância total explicada								
	Valores próprios iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas rotativas de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variação	% cumu lativa	Total	% de variação	% cumu lativa	Total	% de variação	% cumu lativa
1	5,815	18,172	18,172	5,815	18,172	18,172	5,133	16,042	16,042
2	4,108	12,837	31,009	4,108	12,837	31,009	4,789	14,967	31,009
3	2,240	7,001	38,010						
4	1,634	5,106	43,116						
5	1,486	4,643	47,759						
6	1,348	4,212	51,971						
7	1,332	4,161	56,132						
8	1,176	3,674	59,807						
9	1,042	3,257	63,063						
10	0,987	3,084	66,147						
11	0,933	2,916	69,064						
12	0,884	2,761	71,825						
13	0,855	2,673	74,498						
14	0,781	2,440	76,938						
15	0,718	2,242	79,181						
16	0,655	2,046	81,227						
17	0,611	1,911	83,138						
18	0,572	1,787	84,925						
19	0,554	1,730	86,655						
20	0,501	1,567	88,222						
21	0,462	1,444	89,666						
22	0,454	1,418	91,084						

Gilda Costa - Um olhar sobre a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino secundário: conceções dos professores.

23	0,427	1,336	92,419
24	0,388	1,211	93,631
25	0,376	1,176	94,807
26	0,308	0,961	95,768
27	0,305	0,955	96,722
28	0,256	0,801	97,523
29	0,240	0,749	98,272
30	0,208	0,651	98,923
31	0,201	0,629	99,552
32	0,143	0,448	100,000

Método de extração: análise do componente principal.

Tabela do apêndice B. 53. Alfa de Cronbach do factor 1 ‘Conceções desfavoráveis à inclusão dos alunos com NEE’ da questão 10.

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N.º de itens
0,839	13

Tabela do apêndice B. 54. Alfa de Cronbach do factor 2 ‘Conceções favoráveis à inclusão dos alunos com NEE’ da questão 10.

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
0,832	10

Tabela do apêndice B. 55. Teste de Levene e ANOVA a um factor em função da Idade, Tempo de serviço e Experiência com alunos com NEE com os fatores extraídos da questão 10.

Fatores Extraídos	Variável	Levene		ANOVA a um factor	
		F	Sig	F	Sig
Factor - Conceções desfavoráveis à inclusão dos alunos com NEE.	Idade	0,240	0,868	0,002	1,000
Factor - Conceções favoráveis à inclusão dos alunos com NEE.		0,229	0,876	0,647	0,586
Factor - Conceções desfavoráveis à inclusão dos alunos com NEE.	Tempo de serviço	0,768	0,575	0,196	0,963
Factor - Conceções favoráveis à inclusão dos alunos com NEE.		0,481	0,790	0,361	0,874
Factor - Conceções desfavoráveis à inclusão dos alunos com NEE.	Experiência com NEE	0,776	0,380	0,236	0,628
Factor - Conceções favoráveis à inclusão dos alunos com NEE.		1,502	0,223	0,009	0,924

Tabela do apêndice B. 56. Distribuição da amostra à resposta do item 10.2. Como professor(a) do ensino secundário considera que os alunos com NEE deveriam terminar a sua escolaridade no ensino básico.

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sempre	7	5,4	5,4	5,4
	Quase sempre	8	6,2	6,2	11,5
	Algumas vezes	71	54,6	54,6	66,2
	Nunca	44	33,8	33,8	100,0
	Total	130	100,0	100,0	

Tabela do apêndice B. 57. Distribuição da amostra à resposta do item 10.3. Como professor(a) do ensino secundário considera que os alunos com NEE deveriam frequentar os cursos profissionais ou os cursos de educação e de formação em vez dos cursos científico-humanísticos, no ensino secundário.

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sempre	13	10,0	10,1	10,1
	Quase sempre	32	24,6	24,8	34,9
	Algumas vezes	79	60,8	61,2	96,1
	Nunca	5	3,8	3,9	100,0
	Total	129	99,2	100,0	
Ausente	Sistema	1	0,8		
	Total	130	100,0		

Tabela do apêndice B. 58. Distribuição da amostra à resposta do item 10.4. Como professor(a) do ensino secundário considera que a inclusão dos alunos com NEE nas escolas regulares apenas beneficia os alunos com NEE.

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sempre	4	3,1	3,1	3,1
	Quase sempre	24	18,5	18,8	21,9
	Algumas vezes	55	42,3	43,0	64,8
	Nunca	45	34,6	35,2	100,0
	Total	128	98,5	100,0	
Ausente	Sistema	2	1,5		
Total		130	100,0		

Tabela do apêndice B. 59. Distribuição da amostra à resposta do item 10.5. Como professor(a) do ensino secundário considera que a inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário vai permitir um maior desenvolvimento de competências sociais e académicas de todos os alunos.

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sempre	17	13,1	13,1	13,1
	Quase sempre	43	33,1	33,1	46,2
	Algumas vezes	64	49,2	49,2	95,4
	Nunca	6	4,6	4,6	100,0
	Total	130	100,0	100,0	

Tabela do apêndice B. 60. Distribuição da amostra à resposta do item 10.6. Como professor(a) do ensino secundário considera a inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário vai baixar o nível das aprendizagens dos alunos sem NEE.

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sempre	6	4,6	4,6	4,6
	Quase sempre	9	6,9	6,9	11,5
	Algumas vezes	59	45,4	45,4	56,9
	Nunca	56	43,1	43,1	100,0
	Total	130	100,0	100,0	

Tabela do apêndice B. 61. Distribuição da amostra à resposta do item 10.7. Como professor(a) do ensino secundário considera que a inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário torna a escola uma comunidade inclusiva.

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sempre	29	22,3	22,3	22,3
	Quase sempre	56	43,1	43,1	65,4
	Algumas vezes	42	32,3	32,3	97,7
	Nunca	3	2,3	2,3	100,0
	Total	130	100,0	100,0	

Tabela do apêndice B. 62. Distribuição da amostra à resposta do item 10.8. Como professor(a) do ensino secundário considera que a inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares do ensino secundário fará com que os melhores alunos abandonem as escolas públicas.

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sempre	2	1,5	1,5	1,5
	Quase sempre	7	5,4	5,4	6,9
	Algumas vezes	56	43,1	43,1	50,0
	Nunca	65	50,0	50,0	100,0
	Total	130	100,0	100,0	

Tabela do apêndice B. 63. Distribuição da amostra à resposta do item 10.11. Como professor(a) do ensino secundário considera que a participação dos alunos com NEE na sala de aula depende das fichas individualizadas produzidas, pelo professor de apoio, para as suas necessidades.

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sempre	13	10,0	10,1	10,1
	Quase sempre	30	23,1	23,3	33,3
	Algumas vezes	76	58,5	58,9	92,2
	Nunca	10	7,7	7,8	100,0
	Total	129	99,2	100,0	
Ausente	Sistema	1	,8		
Total		130	100,0		

Tabela do apêndice B. 64. Distribuição da amostra à resposta do item 10.12. Como professor(a) do ensino secundário considera que as turmas com alunos com NEE devem ser constituídas por alunos que pretendam integrar o mercado de trabalho após a conclusão do 12.ºano.

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sempre	7	5,4	5,4	5,4
	Quase sempre	22	16,9	16,9	22,3
	Algumas vezes	65	50,0	50,0	72,3
	Nunca	36	27,7	27,7	100,0
	Total	130	100,0	100,0	

Tabela do apêndice B. 65. Distribuição da amostra à resposta do item 10.13. Como professor(a) do ensino secundário considera que a inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário vai diminuir as médias dos exames nacionais, da escola.

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sempre	9	6,9	7,0	7,0
	Quase sempre	28	21,5	21,7	28,7
	Algumas vezes	68	52,3	52,7	81,4
	Nunca	24	18,5	18,6	100,0
	Total	129	99,2	100,0	
Ausente	Sistema	1	0,8		
Total		130	100,0		

Tabela do apêndice B. 66. Distribuição da amostra à resposta do item 10.14. Como professor(a) do ensino secundário considera que o cumprimento dos conteúdos programáticos é um obstáculo para o desenvolvimento de atividades que permitam a participação dos alunos NEE.

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sempre	19	14,6	14,6	14,6
	Quase sempre	28	21,5	21,5	36,2
	Algumas vezes	69	53,1	53,1	89,2
	Nunca	14	10,8	10,8	100,0
	Total	130	100,0	100,0	

Tabela do apêndice B. 67. Distribuição da amostra à resposta do item 10.15. Como professor(a) do ensino secundário considera que a carga horária dos alunos com NEE deve ser inferior aos restantes elementos da turma.

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sempre	14	10,8	10,8	10,8
	Quase sempre	25	19,2	19,2	30,0
	Algumas vezes	63	48,5	48,5	78,5
	Nunca	28	21,5	21,5	100,0
	Total	130	100,0	100,0	

Tabela do apêndice B. 68. Distribuição da amostra à resposta do item 10.17. Como professor(a) do ensino secundário considera que os professores desenvolvem estratégias de aprendizagem cooperativa nas suas aulas.

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sempre	14	10,8	10,8	10,8
	Quase sempre	46	35,4	35,4	46,2
	Algumas vezes	69	53,1	53,1	99,2
	Nunca	1	0,8	0,8	100,0
	Total	130	100,0	100,0	

Tabela do apêndice B. 69. Distribuição da amostra à resposta do item 10.18. Como professor(a) do ensino secundário considera que os professores estão empenhados em minimizar as barreiras à participação dos alunos com NEE nas atividades na escola.

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sempre	23	17,7	17,7	17,7
	Quase sempre	64	49,2	49,2	66,9
	Algumas vezes	43	33,1	33,1	100,0
	Total	130	100,0	100,0	

Tabela do apêndice B. 70. Distribuição da amostra à resposta do item 10.19. Como professor(a) do ensino secundário considera que os professores tornam-se mais benevolentes, quer no comportamento quer no aproveitamento escolar, com os alunos com NEE face aos restantes elementos da turma.

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sempre	12	9,2	9,2	9,2
	Quase sempre	42	32,3	32,3	41,5
	Algumas vezes	64	49,2	49,2	90,8
	Nunca	12	9,2	9,2	100,0
	Total	130	100,0	100,0	

Tabela do apêndice B. 71. Distribuição da amostra à resposta do item 10.20. Como professor(a) do ensino secundário considera que os professores são responsabilizados, nas turmas de alunos com NEE, pelos encarregados de educação dos alunos sem NEE, quando os resultados ficam aquém das suas expectativas

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sempre	7	5,4	5,4	5,4
	Quase sempre	21	16,2	16,2	21,5
	Algumas vezes	73	56,2	56,2	77,7
	Nunca	29	22,3	22,3	100,0
	Total	130	100,0	100,0	

Tabela do apêndice B. 72. Distribuição da amostra à resposta do item 10.23. Como professor(a) do ensino secundário considera que a presença dos encarregados de educação dos alunos com NEE na escola facilita a inclusão de alunos com NEE na comunidade escolar.

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sempre	36	27,7	27,7	27,7
	Quase sempre	39	30,0	30,0	57,7
	Algumas vezes	48	36,9	36,9	94,6
	Nunca	7	5,4	5,4	100,0
	Total	130	100,0	100,0	

Tabela do apêndice B. 73. Distribuição da amostra à resposta do item 10.24. Como professor(a) do ensino secundário considera que os encarregados de educação dos alunos com NEE pressionam os professores para uma atenção individualizada aos seus educandos.

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sempre	11	8,5	8,5	8,5
	Quase sempre	33	25,4	25,4	33,8
	Algumas vezes	76	58,5	58,5	92,3
	Nunca	10	7,7	7,7	100,0
	Total	130	100,0	100,0	

Tabela do apêndice B. 74. Distribuição da amostra à resposta do item 10.27. Como professor(a) do ensino secundário considera que as associações de pais e de estudantes têm que promover a eliminação de barreiras à participação dos alunos com NEE nas atividades da escola.

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sempre	47	36,2	36,4	36,4
	Quase sempre	44	33,8	34,1	70,5
	Algumas vezes	35	26,9	27,1	97,7
	Nunca	3	2,3	2,3	100,0
	Total	129	99,2	100,0	
Ausente	Sistema	1	0,8		
Total		130	100,0		

Tabela do apêndice B. 75. Distribuição da amostra à resposta do item 10.28. Como professor(a) do ensino secundário considera que os diretores promovem a participação nas atividades da escola dos alunos com NEE

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sempre	18	13,8	13,8	13,8
	Quase sempre	52	40,0	40,0	53,8
	Algumas vezes	59	45,4	45,4	99,2
	Nunca	1	0,8	0,8	100,0
	Total	130	100,0	100,0	

Tabela do apêndice B. 76. Distribuição da amostra à resposta do item 10.29. Como professor(a) do ensino secundário considera que o Projeto Educativo de Escola/Agrupamento define estratégias para a inclusão e participação dos alunos com NEE.

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Sempre	12	9,2	9,2	9,2
Quase sempre	43	33,1	33,1	42,3
Válido Algumas vezes	66	50,8	50,8	93,1
Nunca	9	6,9	6,9	100,0
Total	130	100,0	100,0	

Tabela do apêndice B. 77. Distribuição da amostra à resposta do item 10.30. Como professor(a) do ensino secundário considera que o Projeto Educativo de Escola/Agrupamento prevê os recursos e técnicos necessários para os alunos com NEE.

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Sempre	12	9,2	9,2	9,2
Quase sempre	37	28,5	28,5	37,7
Válido Algumas vezes	74	56,9	56,9	94,6
Nunca	7	5,4	5,4	100,0
Total	130	100,0	100,0	

Tabela do apêndice B. 78. Distribuição da amostra à resposta do item 10.31. Como professor(a) do ensino secundário considera que a maioria das escolas reúne condições que permitam o sucesso educativo dos alunos com NEE, no ensino secundário.

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Sempre	3	2,3	2,3	2,3
Quase sempre	16	12,3	12,3	14,6
Válido Algumas vezes	94	72,3	72,3	86,9
Nunca	17	13,1	13,1	100,0
Total	130	100,0	100,0	

Tabela do apêndice B. 79. Número de respostas, mínimo, máximo, média e desvio padrão dos itens da questão 10.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
10.2....os alunos com NEE deveriam terminar a sua escolaridade no ensino básico.	130	1	4	1,83	0,769
10.3....os alunos com NEE deveriam frequentar os cursos profissionais ou os cursos de educação e de formação em vez dos cursos científico-humanísticos, no ensino secundário.	129	1	4	2,59	0,725
10.4....a inclusão dos alunos com NEE nas escolas regulares apenas beneficia os alunos com NEE.	128	1	4	1,90	0,812

10.5....a inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário vai permitir um maior desenvolvimento de competências sociais e académicas de todos os alunos.	130	1	4	2,55	0,779
10.6....a inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário vai baixar o nível das aprendizagens dos alunos sem NEE.	130	1	4	1,73	0,785
10.7....a inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário torna a escola uma comunidade inclusiva.	130	1	4	2,85	0,789
10.8....a inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares do ensino secundário fará com que os melhores alunos abandonem as escolas públicas.	130	1	4	1,58	0,668
10.10....as expectativas em relação ao aproveitamento escolar dos alunos com NEE, no ensino secundário, são iguais às dos outros alunos.	130	1	4	1,92	0,726
10.11....a participação dos alunos com NEE na sala de aula depende das fichas individualizadas produzidas, pelo professor de apoio, para as suas necessidades.	129	1	4	2,36	0,769
10.12....as turmas com alunos com NEE devem ser constituídas por alunos que pretendam integrar o mercado de trabalho após a conclusão do 12.ºano.	130	1	4	2,00	0,816
10.13....a inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário vai diminuir as médias dos exames nacionais, da escola.	129	1	4	2,17	0,811
10.14....o cumprimento dos conteúdos programáticos é um obstáculo para o desenvolvimento de atividades que permitam a participação dos alunos NEE.	130	1	4	2,40	0,868
10.15....a carga horária dos alunos com NEE deve ser inferior aos restantes elementos da turma.	130	1	4	2,19	0,899
10.17....os professores desenvolvem estratégias de aprendizagem cooperativa nas suas aulas.	130	1	4	2,56	0,693
10.18....os professores estão empenhados em minimizar as barreiras à participação dos alunos com NEE nas atividades na escola.	130	2	4	2,85	0,698
10.19....os professores tornam-se mais benevolentes, quer no comportamento quer no aproveitamento escolar, com os alunos com NEE face aos restantes elementos da turma.	130	1	4	2,42	0,785

10.20....os professores são responsabilizados, nas turmas de alunos com NEE, pelos encarregados de educação dos alunos sem NEE, quando os resultados ficam aquém das suas expectativas.	130	1	4	2,05	0,776
10.23.... a presença dos encarregados de educação dos alunos com NEE na escola facilita a inclusão de alunos com NEE na comunidade escolar.	130	1	4	2,80	0,910
10.24.... os encarregados de educação dos alunos com NEE pressionam os professores para uma atenção individualizada aos seus educandos.	130	1	4	2,35	0,744
10.27....as associações de pais e de estudantes têm que promover a eliminação de barreiras à participação dos alunos com NEE nas atividades da escola.	129	1	4	3,05	0,856
10.28....os diretores promovem a participação nas atividades da escola dos alunos com NEE.	130	1	4	2,67	0,719
10.29....o Projeto Educativo de Escola/Agrupamento define estratégias para a inclusão e participação dos alunos com NEE.	130	1	4	2,45	0,758
10.30....o Projeto Educativo de Escola/Agrupamento prevê os recursos e técnicos necessários para os alunos com NEE.	130	1	4	2,42	0,734
10.31....a maioria das escolas reúne condições que permitam o sucesso educativo dos alunos com NEE, no ensino secundário.	130	1	4	2,04	0,589

Apêndice C – Guião de entrevistas

Guião de entrevista

Temática: A inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino secundário.

Objetivos da entrevista:

- Recolher informação para:
 - caracterizar o/a entrevistado(a) ;
 - caracterizar a experiência profissional;
 - analisar a participação e os resultados dos alunos com NEE no ES;
 - averiguar a opinião sobre a legislação relacionada com a obrigatoriedade de frequência dos alunos com NEE no ES e dos alunos com NEE e com CEI;
 - apurar o impacto dos alunos com NEE no ES;
 - averiguar a disponibilidade temporal dos professores.

Entrevistados: Professores do ES

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Tópicos	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação do(a) entrevistado(a)	– Tornar a entrevista necessária, oportuna e pertinente – Informar, na generalidade, os objetivos – Motivar o/a entrevistado(a) – Explicar, em traços genéricos, o decorrer da entrevista – Acordar os termos de utilização da informação – Garantir confidencialidade da informação	– Apresentação das linhas gerais da entrevista – Motivos da entrevista – Objetivos – Acordar gravação e confidencialidade dos dados	– Entrevista semidiretiva – Usar linguagem apelativa e adaptada ao/a entrevistado(a) – Tratar o/a entrevistado(a) com delicadeza – Criar ambiente agradável – Pedir para gravar a entrevista – Agradecer a disponibilidade para a realização da entrevista
Bloco B Perfil do(a) entrevistado(a)	– Caracterizar o/a entrevistado(a) em termos pessoais, académico e profissional – Caracterizar a experiência profissional com alunos com NEE	– Sexo – Situação profissional – Tempo de serviço – Experiência em lecionar turmas com alunos com NEE – Tipo de NEE	– Estar atenta às reações do(a) entrevistado(a) e anotá-las por escrito – Formular questões abertas e fechadas – Mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas
Bloco C Participação e resultados académicos dos alunos com NEE no ES	– Avaliar a participação dos alunos com NEE no ES nas turmas e na escola – Averiguar a articulação entre o professor de educação especial e membros do conselho de turma – Verificar os resultados escolares dos alunos com NEE no ES	– Participação dos alunos com NEE nas turmas e na escola – Tipo de atividades mais participadas – Planificação das atividades em conselho de turma e com professor de educação especial – Resultados escolares dos alunos com NEE no ES	– Demonstrar interesse e curiosidade – Ouvir com atenção, mostrando estar a acompanhar as respostas do(a) entrevistado(a) – Ter atenção aos comportamentos não-verbais denunciadores de certas reações ao discurso do(a) entrevistado(a) – Mostrar disponibilidade e vontade de ajudar a concretizar as

			soluções encontradas
Bloco D Legislação relativa a alunos com NEE no ES	– Aferir a opinião do(a) entrevistado(a) sobre a obrigatoriedade de frequência dos alunos com NEE no ES (12 anos de escolaridade ou até aos 18 anos de idade)	– Frequência obrigatória dos alunos com NEE na escola até aos 12 anos de escolaridade ou até aos 18 anos de idade	– Prestar atenção face à legislação relativa a alunos com NEE no ES (obrigatoriedade de frequência e matriz curricular dos alunos com NEE e com CEI no ES)
	– Averiguar a opinião do(a) entrevistado(a) sobre a distribuição horária prevista para os alunos com NEE e com CEI no ES	– Distribuição horária prevista para os alunos com NEE e com CEI no ES	– Solicitar esclarecimentos e desvios às questões apresentadas
Bloco E Impacto dos alunos com NEE no ES	– Verificar as práticas e medidas educativas a alterar para acolher os alunos com NEE	– Práticas e medidas educativas	– Mostrar disponibilidade para ouvir comentários pessoais
	– Caracterizar o impacto dos alunos com NEE no ES	– Impacto do crescimento dos alunos com NEE no ES	– Ajudar o entrevistado a concretizar as suas ideias livremente
Bloco F Disponibilidade temporal dos professores	– Esclarecer as expectativas dos professores em relação aos alunos com NEE no ES	– Expectativas dos professores em relação aos alunos com NEE no ES	
	– Avaliar a recetividade dos professores face à inclusão	– Recetividade dos professores face à inclusão dos alunos com NEE no ES	
	– Enumerar os aspetos e condições a criar para a existência de escolas mais inclusivas	– Aspetos e condições essenciais para a criação de escolas inclusivas	
	– Verificar a disponibilidade temporal dos professores para planificar, cooperar com as equipas multidisciplinares	– Disponibilidade para planificar e cooperar com as equipas multidisciplinares	– Agradecer a participação e o tempo disponibilizado
	– Verificar a disponibilidade temporal dos professores para formação sobre NEE	– Disponibilidade temporal para formação na área das NEE	– Valorizar o contributo da entrevista feita para a concretização do trabalho

Adaptado de Estrela (1994)

Gilda Costa - Um olhar sobre a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino secundário: conceções dos professores.

Apêndice D – Protocolos das entrevistas

Apêndice D. 1. Protocolo da entrevista n.º 1

Duração da entrevista: 31 minutos e 24 segundos

Protocolo da entrevista à Professora A

Entrevistadora (E) – Bom dia! Vamos começar a nossa entrevista, mas antes quero contextualizar-te do propósito da nossa conversa e da pertinência do teu contributo.

A entrevista tem como temática “A inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino secundário” e pretendo recolher informação sobre o que pensam os professores sobre a inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário. Os objetivos desta entrevista são: caracterizar-te como professora; caracterizar os alunos com NEE em relação à participação na sala de aula e na escola e, em relação aos resultados académicos dos alunos com NEE; conhecer a tua opinião sobre a legislação recente referente à inclusão obrigatória de alunos com NEE no ensino secundário e as medidas específicas para os alunos com NEE com CEI; avaliar o impacto da inclusão dos alunos com NEE; averiguar a disponibilidade temporal dos professores do ensino secundário. Gostaria de saber se permites a gravação em áudio, para poder transcrevê-la na íntegra e utilizar os dados recolhidos exclusivamente para o estudo que estou a desenvolver. Fica desde já assegurada a confidencialidade dos mesmos dados e o anonimato, nunca revelando nem os nomes envolvidos nem os locais. Gostaria de perguntar-te se autorizas a gravação desta entrevista?

Professora A (PA) – Sim.
[*off record*, até este momento]

E – Gostava que, em primeiro lugar, falasses sobre ti, em termos profissionais, onde se inclui a tua situação profissional, o tempo de serviço (anos de serviço) e a experiência com alunos com NEE.

PA – Sou professora do quadro, dou aulas há 35 anos, os primeiros nove anos no 1.º ciclo... desses nove, dois com ensino para adultos, 1.º ciclo, ensino para adultos. E, desde que estou no secundário há 26 anos, pertenço ao quadro desta escola há 24. Apanhei alunos com NEE algumas vezes. Uma aluna surda com 90 e tal por cento de surdez e um aluno invisual...que tinha apoio esse aluno... a surda não. O aluno tinha apoio de uma professora que transcrevia o teste para Braille, mas como aquilo era demorado o processo, muitas vezes os testes eram gravados em cassete e ele, na aula, punha a cassete e ouvia sem interferir com o teste dos outros...não senti assim dificuldades muito especiais, nem com um nem com outro. Neste momento, tenho uma aluna de CEI que...me faz um bocado confusão porque nem sabemos, nem estamos habituados. Não sabemos como lhe dar a volta corretamente...porque ela está nas aulas, como os outros alunos até ser colocado o colega do ensino especial. Sabemos que ela só pode ter aulas com a turma na disciplina de educação física, nas outras disciplinas...Ela mal lê, nem sequer consegue acompanhar o processo normal de uma aula, não consegue acompanhar um raciocínio que é necessário no ensino secundário para a maior parte das disciplinas e nem na parte escrita, pois se ela mal lê como consegue fazer uma ficha de trabalho que possamos dar? Para mim faz-me confusão, faz-me confusão.

E – Quando falaram em conselho de turma...

PA – [começa logo a responder] Não houve conselho de turma, sabemos que estamos à espera que seja colocado o professor de ensino especial para ela ser agrupada com alunos que têm também CEI, alguns do básico...não há mais nenhum no secundário. Para ter núcleos de trabalho sempre que possível com esses alunos do 3.º ciclo, ou então, em conjunto com alunos do secundário em atividades práticas, práticas de trabalhos manuais...ou então, na cozinha na parte dos alunos da Restauração, mas mais do que isso não a podemos integrar, só em Educação Física. Ela neste momento está na turma, mas não faz nada. É um bocado frustrante para nós, para ela parece que não, porque ela vem de outra escola em que tinha uma alcinha muito depreciativa. Como aqui, por enquanto, ainda ninguém a identificou com essa alcinha ela até está bem... mas não está a produzir nada e isso faz-me confusão.

E – Os alunos com NEE e com CEI, com a nova portaria, são incluídos no secundário e são incluídos no ensino secundário da seguinte forma: existe a frequência de escola e de um Centro de Recursos para a Inclusão mais perto da área de residência e será uma frequência, segundo a matriz, a frequência de 5 horas na escola e 20 horas no CRI. Seria adequada esta distribuição para essa aluna?

PA – Ela ainda não foi devidamente avaliada, porque como não está colocada a colega de ensino especial que deve fazer esse trabalho, ela não foi devidamente avaliada. Pela primeira avaliação, assim...superficial...feita por nós, por mim e pela psicóloga, ela mal lê e interpreta, se lhe lermos, interpreta algumas coisas. Poucas! Eu acho bem que faça parte do grupo, mas tem que ter realmente, a maior parte das horas tem que ter um reforço com alguém que se dedique a ela porque no meio de uma turma, a dar disciplinas que obriga à leitura de textos, textos complexos...complexos para o nível dela e outro tipo de tarefas...resumos. Se pensarmos em Inglês, se pensarmos em Português...se pensarmos em Área de Integração são disciplinas ... em Economia...são disciplinas que exigem um certo raciocínio que ela não é capaz de ter. Acho que está a perder tempo.

E – E quais seriam as atividades que os alunos com NEE teriam um maior envolvimento quer na turma quer na escola?

PA – A Educação Física, desde de que o problema não seja motor, que é o caso da aluna que eu referi, não tem problemas na prática da Educação Física e outras práticas. Práticas, práticas mesmo. Não aquilo que nós chamamos prática simulada. Práticas mesmo para fazer, ajudar em trabalhos ou na cozinha ou na ... por exemplo, na decoração. Eu acho que ela aí, poderia fazer e faria bem, mas o horário do secundário não está direcionado assim. Num curso profissional tem uma componente prática, mas acaba por ser poucas horas, poucas...Acho mesmo do tal CRI de ser lá colocada, ela vem com a indicação que poderia ser enquadrada na CERC, mas a CERC ainda não a avaliou e não sabemos se a CERC acha que ela pertence, deve ser lá integrada e se for integrada será só a partir de janeiro, se for. Este tempo acho que é desperdício para ela, porque não está a aproveitar nada, não está a aproveitar nada. Ela está nas aulas, muitas vezes, faz uns desenhos, porque realmente os assuntos que estão a ser tratados não são para ela. Ela não consegue acompanhar. São deficiências cognitivas graves. Não é um aluno NEE motor, é cognitivo.

E – Os casos que já tiveste concluiram o 12.º ano?

PA – Sim, porque não tinham problemas cognitivos, a surdez e o ambliope eram problemas físicos que não lhes afetava a parte do raciocínio. Eram alunos que acompanhavam perfeitamente.

E – De um modo global, que tipo de cursos é que são mais adequados e que recomendarias a alunos do básico, visto que agora, os alunos com NEE frequentam obrigatoriamente a escola durante 12 anos?

PA – Eu para um NEE com PEI, vejo os cursos profissionais. Vejo como uma saída para muitos desses alunos... para a maior parte desses alunos. Para o NEE com CEI... [pausa] Depende muito da dificuldade que tiver, se for uma dificuldade motora. Nós... Eu tenho uma aluna num curso profissional de Comunicação e Marketing que tem uma necessidade, tem problemas motores gravíssimos. É muito pequena... mede cerca de 70 centímetros, penso eu, 70 a 80 cm. Anda numa cadeira elétrica, tem ossos de vidros, mas como intelectualmente não tem qualquer problema, ela é uma aluna que participa normalmente como qualquer outro. Agora se for um CEI, como a aluna que atrás referi com problemas cognitivos, só um curso profissional com uma grande componente prática e só nessas disciplinas práticas. Porque, por exemplo, o curso de Comunicação e Marketing esse não dá. Porque a parte prática é gráfica, é publicidade. São...Um prático que exige raciocínio que ela não tem capacidade de leitura, se vai fazer um anúncio tem que ter capacidade de leitura e escrita, domínio da...da internet. Domínio dos meios audiovisuais que ela não tem,...são...

E – São aspetos muito específicos...

PA – Muito específicos... que um aluno com problemas motores pode dominar, com problemas cognitivos não. Ela, por exemplo, no outro dia em TIC...o professor mandou-lhes entrar no mail, ela quis entrar no mail e não conseguiu. Quando o professor foi descobrir, ela estava a entrar no Gmail, sendo o dela um Hotmail. É muito difícil para um aluno com estes problemas cognitivos, é muito difícil de trabalharmos. Como é que no meio de uma turma de 20 e tal um professor ir só aquela explicar: «Não é neste que entras, é no outro»? Não tem, não é fácil, numa turma com um professor com 20 e tal.

E – Os problemas para estar incluída numa turma advém não só pela complexidade das matérias, dos domínios específicos que tem que ter, mas... também da turma ser muito grande?

PA – Nas disciplinas da formação científica e da componente geral são muito grandes, nas disciplinas técnicas, a turma tem só metade, tem 14 alunos, 14 ou 15...mas não sabemos...mesmo nas disciplinas da componente técnica, nós não sabemos porque ainda não foi feita a tal avaliação. Se ela é capaz de utilizar os

Gilda Costa - Um olhar sobre a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino secundário: conceções dos professores.

raciocínios rudimentares necessários para tratar mesmo ao nível de Restauração, não sabemos. Isso só um técnico poderá avaliar e dizer: «Não, este tipo de atividade ela não pode fazer, mas pode fazer a atividade A, B e C».

E – Quando existe as reuniões de conselho de turma ou as reuniões com os técnicos ou com o professor de educação especial, a orientação relaciona-se com a participação ou é mais ligada a encaixar os alunos em determinadas atividades que o professor de educação especial pode também acompanhar?

PA – Nós aqui na escola já tivemos situações diferentes. Há reuniões que o colega de ensino especial consegue dar sugestões sobre aquilo que devemos fazer ou não com aquele aluno. Há outras em que o colega só espera que nós relatem [discreto riso] o que se está a passar com o aluno na aula e isso não contribui em nada para o sucesso do aluno. Porque nós não somos técnicos, nós não temos... todos os dados na mão. Ganharemos nós e o aluno se nos forem dadas as tais indicações: «Olha, ele resulta melhor se tiver este cuidado assim...». Acho eu.

E – E o trabalho que o próprio professor de educação especial desenvolve, visto que foram casos diferentes, como é que desenvolveu um e como desenvolveu outro?

PA – Quando o colega do ensino especial reúne primeiro em privado com o diretor de turma e dá indicações sobre o que se deve fazer e nas reuniões do conselho de turma continua a dar indicações, o resultado é sempre mais positivo. Quando está à espera ao fim ao cabo, acabamos por não passar muito do relatório e o relatório não adianta muito para o aluno. Para o aluno adianta as técnicas que usamos, acho eu! Não é?

E – Em termos do trabalho do professor de educação especial com o aluno, geralmente trabalha em sala?

PA – Aqui não se trabalha na sala, no secundário nunca vi nenhum professor de ensino especial na sala.

E – Trabalha fora.

PA – Trabalha fora. Nalgumas situações com o aluno, mas quase sempre com os colegas das diversas disciplinas a dar as tais orientações e a ver se está a ser feita uma adaptação... dos currículos às necessidades daquele aluno.

E – Tens tantos anos e são poucos os alunos que já tiveste com NEE, com esta nova legislação que obriga os alunos a permanecerem 12 anos de escolaridade ou até aos 18 anos de idade. Achas que vai trazer mais alunos com NEE ao ensino secundário?

PA – Vai trazer de certo, vai trazer de certo.

E – Concordas com o alargamento e obrigatoriedade de frequência até aos 12 anos de escolaridade, incluindo os alunos com NEE?

PA – Eu não concordo, eu não concordo. Sabes porquê? Porque acho que há alunos: uns porque não querem mesmo estudar, os outros porque a escola não lhes diz nada. É forçar uma situação da qual eles não tiram proveito, não é? E que acabam por levantar, nos alunos mais complicados, mais complicados estou a falar em termos de comportamento não de aprendizagem. Os alunos mais complicados acabam por complicar ao nível do relacionamento, acabam por levantar problemas, que eu penso, aos meus olhos, que são problemas disciplinares que surgem dessa obrigatoriedade de quem não quer estar e nós não deveríamos ter de aturar, eles não são alunos. São pessoas que, como tu acabaste de dizer, estão obrigados a cumprir o tempo de escolaridade, estás a perceber a ideia? Eles não querem estudar, não querem lá estar. E, então o que é que fazem...arranjam conflitos. Eu já não estou a olhar para o lado da aprendizagem. Quanto aos alunos com NEE, eu acho que há gente com NEE que tem capacidade para fazer muito, para dar muito ao mundo. Pode ter uma deficiência, principalmente se for ao nível motor que até lhe retarda o desenvolvimento da progressão muscular, mas que tem capacidades e tem que as aproveitar, tem potencialidades para dar ao mundo e acho que as deve dar. Não é? Não é por aí, outras que são deficiências tão profundas que não... realmente não...não tiram proveito da aprendizagem. Eu acho que isso, vamos sempre parar ao mesmo. Eu acho que deve haver uma avaliação criteriosa, não estou a falar da aprendizagem, mas da pessoa. Se a pessoa tem perfil para continuar, deve continuar. Se não, o melhor é ir trabalhar.

Gilda Costa - Um olhar sobre a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino secundário: conceções dos professores.

E – E nos casos de alunos, tal como a aluna que já referiste, que são alunos com NEE e com CEI. Concordavas com o tempo de frequência na escola?

PA – Essa aluna é um erro enorme estar na escola.

E – Esse é um exemplo concreto que conheces e para os restantes alunos?

PA – Para todos os outros casos parecidos, acho que é um erro. Acho que estavam muito melhor num curso de aprendizagem só prático, sem nada, sem disciplina nenhuma teórica, porque eles não avançam mais do que aquilo. E era fazer com que essas pessoas, muitas delas, então esse caso que eu referi, é uma miúda muito amorosa, tem muito para dar no mercado de trabalho. E no mercado de trabalho, não estou a falar “vamos já para o duro”. Estou a falar de a preparar profissionalmente para fazer uma coisa em que brilhe. Estamos a falar de pessoas que são briosas, são responsáveis, não têm é capacidade de aprendizagem da leitura, da matemática e eu acho que é uma violência estar a confrontá-las todos os dias com essas incapacidades. Não sei...se...percebes. Eu acho que esta gente também não merece estar a ser castigada, porque ao fim ao cabo é um castigo estarem a ver todos os dias e a toda a hora, olha eu isto não leio, aquilo eu não somo. Aliás, aquela menina que eu referi o [nome de um colega comum] também teve e um dia disse-me que até lhe vieram as lágrimas aos olhos. Porque ela apresentou uma conta de somar, igual ao que a filha de 5 anos faz. Isto é uma violência. Esta miúda, não nos estorva, no sentido em que não levanta problemas disciplinares, mas nem nós tiramos dela o rendimento da aprendizagem, nem ela se deve sentir muito feliz, por não ver evolução na sua aprendizagem. Se for para a aprendizagem numa técnica qualquer e isso depende. Podia ser cabeleireira, podia ser tecelã, uma técnica qualquer. Ela podia brilhar e sentir-se mais útil, penso eu...mas isso é. A nossa visão que estamos de fora que felizmente não temos filhos com essas limitações, não é? E a nossa visão é uma visão deturpada.

E – Mas é uma visão de educadores a que tens, de alguém que está implicado com estas questões e que tem de avaliar e compreender o impacto das medidas legislativas no seu trabalho. [entrevistada concorda com a ideia, emitindo interjeições de concordância]. Relativamente a este aspeto, como será esse impacto? Porque há professores que se calhar ainda não tiveram experiência com alunos com NEE. Qual será o impacto para os professores?

PA – O impacto dos professores, do nosso lado? Eu tenho muito medo, porque acho que não estou preparada. Não sei se os outros colegas estarão. Eu acho que não estou preparada para trabalhar com esses alunos. Que técnicas devo utilizar, como é que devo fazer? Da parte dos alunos também não sei se os alunos se sentirão muito bem, porque a verdade é que no ensino secundário a atitude em sala de aula, por parte dos professores não tem nada a ver com a atitude em sala de aula do 3.º ciclo, em que há mais acompanhamento...há mais um papel um pouco maternal, não é? Há uma atitude muito diferente no secundário, que não estou a ver muito bem... Até porque depois há outro problema no secundário... e tive necessidade no questionário de refletir sobre isso. Há por parte dos outros alunos a necessidade de atingir objetivos altos. De prosseguir para o ensino superior, com médias, com metas, médias e metas que não...[interrupção] Com metas... cada vez mais exigentes que não se compadecem com as necessidades destes alunos. Que podem travar o desenrolar de uma aula normal. Se for para nós dedicarmos a um aluno em especial dentro da sala de aula, é difícil quando temos metas a cumprir para a maioria do grupo...Eu acho que é difícil!

E – Difícil quer para esses alunos com NEE quer para a turma em geral?

PA – Do ponto de vista humano, acho que lhes faz muito bem, do ponto de vista da aprendizagem...acho que não conseguem. A não ser que seja um aluno com problemas exclusivamente motores e que o raciocínio esteja todo ao nível dos outros alunos, aí sim! Aí não vejo problemas! Tens que digitalizar um documento para o aluno que só trabalha, há alunos com paralisias que só trabalham no computador que só conseguem escrever assim...isso tudo é fácil de adaptar. Eu acho que é mais difícil de adaptar é ao nível cognitivo, se o aluno não acompanha o desenrolar do processo de aprendizagem que temos que ter no secundário, principalmente no prosseguimento de estudos, mas também nos Profissionais, tens a experiência da Área de Integração, não é fácil um aluno com problemas cognitivos tem dificuldade em acompanhar o raciocínio.

E – Em termos de práticos, o que iria mudar com a inclusão?

PA – Eu acho que mudava muita coisa, começava por exigir um ensino mais individualizado, que nós tanto defendemos, mas que na prática não conseguimos levar a acabo...pelo menos no secundário não temos esse hábito. Quem vem do 1.º ciclo como eu venho, sabe bem que é diferente e, por outro lado, penso que faria muito bem aos outros alunos habituá-los a olhar para um aluno com dificuldades como sendo parte do grupo. E,

Gilda Costa - Um olhar sobre a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino secundário: conceções dos professores.

psicologicamente e socialmente, acho que os tornaria mais integradores. Estou a falar dos outros alunos. Os NEE, como é óbvio, abre horizontes, porque passa a olhar para pessoas que conseguem teoricamente fazer mais do que ele e obriga-o a dar o máximo das suas potencialidades. Porque muitos desses alunos até têm potencialidades que às vezes não são desenvolvidas porque andam sempre ao abrigo do PEI da alínea a, b, c, ou d...e torna-os, às vezes, um bocadinho mais preguiçosos, porque sabem que ao abrigo dessas alíneas conseguem chegar às metas. Eu acho que para as duas partes seria bom.

E – Em termos de disponibilidade temporal, existe da parte dos professores disponibilidade para as ditas planificações diferenciadas, para a cooperação entre os professores, os técnicos e também os encarregados de educação?

PA – Acho que é muito difícil...Porque aqui há uns anos...4 ou 5, não tenho bem a certeza. Tentámos implementar, no ensino secundário, o plano curricular de turma subentendia interdisciplinaridade e poucos, pouquíssimos colegas, eu digo raros os colegas que são capazes de partilhar os temas que vão trabalhar ao longo do ano. Os conteúdos que eles sabem que podem ser partilhados e ... haver complementaridade, na forma como os conteúdos são trabalhados nas várias disciplinas. E poucos colegas estão abertos a isso. No ensino secundário, infelizmente, as pessoas acham que cada um faz o seu trabalho. Vejo que há pouca disponibilidade.

E – E também disponibilidade para formações nesta área das NEE se existiria maior disponibilidade da parte dos professores para as frequentar?

PA – Não sei, aí não me pronuncio. Acho que isso é muito pessoal e isso há pessoas que estão despertas e outras que se calhar não vale a pena. Se calhar só, só pensariam na formação se comessem a sentir dificuldades em aplicar as tais adaptações curriculares...a fazer um trabalho de preparação da planificação e dos materiais também para esses alunos. Quando comessem a sentir dificuldades, se calhar não se importam de fazer.

E – Para terminarmos a nossa entrevista, gostaria de perguntar-te se queres acrescentar ou complementar com algo que não tenha sido dito.

PA – Não, não que me lembre não. Que me lembre não. E não preciso da entrevista transcrita. Não disse nada que me possa arrepender. Posso mudar de ideias, mas que me arrependa do que disse, que me envergonhe não. Eu fui sincera, fui sincera. Foi só mais nada, está bem.

E - Obrigada. Dou por concluída a entrevista e obrigada pela colaboração.

PA – De nada, de nada.

Apêndice D. 2. Protocolo da entrevista n.º 2

Duração da entrevista: 39 minutos e 21 segundos

Protocolo da entrevista ao professor B

Entrevistadora (E) – Bom tarde! Vamos começar a nossa entrevista, mas antes quero contextualizar-te do propósito da nossa conversa e da pertinência do teu contributo.

A entrevista tem como temática “A inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino secundário” e pretendo recolher informação sobre o que pensam os professores sobre a inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário. Os objetivos desta entrevista são: caracterizar-te como professora; caracterizar os alunos com NEE em relação à participação na sala de aula e na escola e, em relação aos resultados académicos dos alunos com NEE; conhecer a tua opinião sobre a legislação recente referente à inclusão obrigatória de alunos com necessidades educativas especiais no ensino secundário e as medidas específicas para os alunos com necessidades educativas especiais com CEI; avaliar o impacto da inclusão dos alunos com NEE; averiguar a disponibilidade temporal dos professores do ensino secundário. Gostaria de saber se permites a gravação em áudio, para poder transcrevê-la na íntegra e utilizar os dados recolhidos exclusivamente para o estudo que estou a desenvolver. Fica desde já assegurada a confidencialidade dos mesmos dados e o anonimato, nunca revelando nem os nomes envolvidos nem os locais. Gostaria de perguntar-te se autorizas a gravação desta entrevista?

Professor (P) – Sim, claro.
[*off record*, até este momento]

E – Em primeiro lugar quero perguntar-te sobre ti, em termos profissionais, o teu tempo de serviço e a tua situação profissional.

P – Eu sou licenciado em Filosofia. Dou aulas há 12 anos, sendo que nos últimos 3 anos letivos tenho estado a lecionar, não no grupo de recrutamento no qual tenho a licenciatura em Filosofia, mas na área de formação enquanto técnico especializado em Hotelaria e Restauração.

E – Nestes 12 anos de tempo de serviço, já tiveste a lecionar em turmas com alunos com NEE? E se sim, recordaste de algum caso em particular?

P – Sim, já tive experiência. Não me recordo de nenhum caso em particular. [pausa mais prolongada]

E – Dos casos que já tiveste experiência, quais foram as tuas primeiras reações e pediste ajuda a alguém para adequar o programa e adequá-lo aos alunos em causa?

P – Quando se tem, pelas primeiras vezes, alunos com NEE, a experiência que tenho ou aquilo que me lembro... É que...é uma coisa diferente, nova. Para a qual durante a minha formação, não tive... não estive diretamente voltado para esses aspetos, não me recordo alguma vez que tenha sido abordado. É provável que sim, mas eu não me recordo. Nunca foi uma área que muito ... que tivesse trabalhado muito. Pois também tendo que ver com o curso em específico que é Filosofia. Uma vez que se prende muito com a capacidade de abstração... Essa capacidade de abstração aponta sempre para raciocínios e para discursos elaborados e geralmente quando passamos por uma formação numa universidade, não se tem grande atenção a esses aspetos. É tudo... É uma formação sempre do ponto de vista filosófico, muito especulativa, muito desenvolvida e que não olha a detalhes particulares e a necessidades especiais. Nós, enquanto professores, saindo de uma formação tentamos, pelo menos do meu ponto de vista, replicar um pouco aquilo que foram os nossos professores e aquilo que nós temos como imagem e modelo como professor. E no caso da Filosofia, no meu caso, essa tentativa de replicar, no ensino secundário, essa aprendizagem passava sempre por uma tentativa de colocar ou levar os alunos a essa capacidade de abstração. Ora isto pressupõe que nós tomamos, pelo menos assim o faria ou faço ainda, que os alunos estão todos a um nível cognitivo, a um nível de aprendizagem igual ou muito semelhante o que faz com que, quando preparava, preparo as aulas ... não olhasse para ... casos particulares, mas pensasse na turma como um todo. Entretanto com a experiência, as coisas vão mudando um bocadinho...continuo sem ter uma formação adequada...para socorrer...para, socorrer não! Para dar apoio aos alunos com NEE, reconheço que não é por falta de informação porque há muita informação, mas é também por uma questão de comodismo... Nas reuniões de conselho de turma e depois nos conselhos pedagógicos que já participei a questão das NEE é sempre uma espécie de área à parte de um professor que lá aparece que diz duas ou três coisas sobre o

Decreto n.º 3/2008 e as adaptações que se têm que fazer e depois o que se acaba por fazer, eu falo por mim, não sei se todos outros farão é dar um bocadinho mais atenção ao aluno, tentar com uma ou outra ficha tentar ... não mais atrativo mas mais fácil, para que o aluno possa atingir os objetivos, mas na verdade não se encara a situação como um problema específico, com necessidades específicas e de modo a que se dê uma resposta em aula ou também fora dela adequada. Por falta de tempo, por falta de formação, por falta... por comodismo... será assim. Entretanto, nestes últimos anos tendo que lecionar Cursos de Educação e Formação de Jovens (CEF) e agora Cursos Vocacionais (CV) percebo que tanto quanto possível tenho que adequar as minhas estratégias a um público diversificado e isso não é fácil... tentando explorar com os alunos aquilo que são as suas capacidades nalguns casos mais capacidades, noutros casos dificuldades isso aí pois também é possível quando colocamos os alunos a estagiar... tem-se o cuidado de tentar nos cursos CEF e Cursos Profissionais (CP), colocar os alunos a estagiar em sítios que lhes permitam minorar e desenvolver as potencialidade que têm. Aqui da minha experiência, nós, na Escola Secundária [retirámos o nome] tem-se tentado sempre dar... o acompanhamento possível aos alunos criando condições para que possam desenvolver as capacidades. Agora e na verdade e em resumo, o que me parece é que nós não estamos preparados, em termos de ensino secundário para dar uma resposta adequada que eu imagino por exemplo que seja dada em organizações e instituições como a CERCÍ que são específicas e que permitem o contacto ao aluno, permitem desenvolver as competências do aluno de forma diferente, no entanto não me parece mal que os alunos sejam integrados no ensino secundário obrigatório. Não só não me parece mal, como me parece positivo. Porque durante a minha formação enquanto aluno, nós não contactámos com nenhum colega, pelo menos que nos lembremos... colocando aqui de parte questões como a dislexia, as hiperatividades que sempre nos pareceu mais falta de estudo que outra coisa e se calhar como professores isso também vai um bocadinho. Pensamos que os alunos, o aluno tem falta de interesse e falta de estudo e não sabemos atuar. É positivo. Se calhar estamos numa fase de desafios, de erros e de tentativas, pode ser que futuramente as coisas possam mudar e estar melhor para os alunos com NEE que são agora integrados no ensino secundário.

E - Visto que falaste aqui ... destes novos cursos, achas que são mais adequados aos alunos com NEE e o corpo docente está mais sensibilizado quando estão nestes mesmos cursos?

P - Eu não sei se serão mais adequados, porque julgo que cada caso será um caso e o caso de alunos com NEE isso ainda será mais verdade. Agora o que se passa é que nos CP de ensino secundário e os CEF de ensino básico e agora os CV, que vêm substituir. A realidade é que se agrupa nessas turmas, alunos com repetências que decorrem de vários fatores, ou seja, absentismo escolar, seja dificuldades cognitivas, seja... outro tipo de razões. O que me parece é que... e da experiência que tenho, alunos com dificuldades de aprendizagem, com NEE não beneficiam serem integrados em turmas CEF e quando falamos em turmas CEF falamos em turmas CV, porque são turmas difíceis, porque reúne um conjunto de alunos desmotivados, com problemas de comportamento. Ora um aluno nem problemas de comportamento, nem desinteresse pela escola, mas tenha NEE ... por... em princípio não beneficia em nada, beneficiará mais estar integrado numa turma de ensino regular, com colegas com vontade de estudar e de trabalhar e de progredir que, julgo eu, puxarão mais por ele do que uma turma em que com um currículo alternativo como é o CEF, já é mais difícil. Por outro lado os CP não estarem voltados para a continuação no ensino superior, um aluno com NEE que não tem no horizonte esta saída formativa pode, num CP, integrado numa turma... com alunos que em conjunto façam um grupo motivado e trabalhador, atingir e superar as suas dificuldades e atingir certificação e ingressar no mercado de trabalho. Agora, as NEE não são por si só sinónimo de menoridade intelectual, logo um aluno com NEE devidamente acompanhado e estimulado na escola e suportado pela família, poderá fazer esse percurso, num curso científico-tecnológico (CCT) ou num CV... Aquilo que ainda é pouco... ainda impera muito, nos conselhos de turma, nos conselhos pedagógicos, é que um aluno com NEE deve ir para um CP, porque é mais fácil e que poderá ter mais possibilidades em alguns casos sim, outros casos não. Mas é uma possibilidade, não queira dizer, ou não possamos ver isto como um... portanto os alunos com NEE como alunos menores, no sentido das capacidades, porque ninguém faz com o intuito de menosprezar nem de minorar, mas quando analisa os percursos está mais ou menos ciente que num curso profissional, com uma vertente técnica com uma área apelativa para o aluno em disciplinas estruturantes como a matemática como o português. Estou agora a pensar num caso muito específico, um aluno com NEE que no cálculo têm imensas dificuldades se optar pela via do ensino científico-humanístico terá imensas dificuldades se for para uma área de ciências, numa área de economia a mesma coisa uma vez que a disciplina de matemática é estruturante. Num curso de ciências e humanidades, não havendo matemática, havendo a opção de matemática aplicada às ciências sociais, mas havendo depois as disciplinas como o português, a história, tudo isto são situações que têm que ser avaliadas caso a caso. Mas imaginemos no caso de uma aluna que tem dificuldades com o cálculo, que não consegue superar dificuldades com a matemática... e tem apetência pelo curso como de apoio à infância, como de Comunicação e Marketing, sendo estes cursos ou tendo estes cursos apenas 100 horas de matemática e uma matemática muito elementar, poderá ser aqui uma via alternativa de formação que lhe permite concluir o 12.º ano sem que com isso comprometa o acesso à Universidade. Ainda que o ingresso por via

Gilda Costa - Um olhar sobre a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino secundário: conceções dos professores.

da feitura da realização dos exames nacionais é difícil, mas como dizia não significa que não conclua o curso, não possa...ingressar no mercado de trabalho devidamente preparada tendo em conta as limitações que ainda possa ter, mas ter desenvolvido competências que naquela área específica estarão perfeitamente adaptadas aquilo que são as exigências do mercado de trabalho.

E – Em que tipo de atividades é que comum existir maior envolvimento da parte dos alunos com NEE, quer em sala de aula quer na escola?

P – As atividades são as mesmas. Não há por norma, diferenciação ao nível das atividades em contexto de sala de aula. Aquilo que eu me apercebo é que... os professores não realizam atividades distintas para alunos com NEE. A diferenciação faz-se por apoio mais personalizado, uma atenção mais próxima nos trabalhos do caderno, nas fichas de trabalho...fichas de trabalho que estejam, que tenham uma ou outra adaptação. Agora não há atividades, que me aperceba, não há atividades diferenciadas em contexto de sala de aula, nem em escola, não há. Pela positiva e pela negativa, parece que não existam.

E – Como é articulado o trabalho de planificação e de preparação com o professor de educação especial e com os técnicos responsáveis pelos alunos com NEE?

P – Eu julgo que é preparado de uma forma um tanto ou quanto básica no sentido que ...elementar e rudimentar. As coisas resumem-se um bocadinho a isto: nos conselhos de turma quer iniciais, quer intercalares, quer de avaliação, um dos primeiros, o professor de educação especial indica quais são as alíneas do Decreto-Lei n.º 3/2008, a rapaziada... nós tomamos nota e depois aplicamos. Depois vamos falando ocasionalmente acerca do desempenho do aluno, mas na verdade não há um trabalho concertado, não há uma verificação se aquelas estratégias estão a resultar. Geralmente, olha-se para a avaliação «Ah! É para continuar a manter as medidas». Mas ninguém discute muito as medidas, quer dizer mete-se lá as alíneas a e d, que devem ser as mais comuns, não é? É o apoio,...é ... a adaptação na avaliação e...é só isto não há, na verdade, nunca há uma discussão muito séria, uma ideia aprofundada daquilo que é o perfil do aluno, das necessidades, das características. Desde que vá superando ... as avaliações e isso, é importante, desde que vá tendo positiva, as coisas vão andando mas não há...verdadeiramente um debate e um trabalho sobre a situação, não parece que seja por desleixo, nem por incúria e também porque não há...primeiro porque não há prática, não há experiência e depois também se alia a vontade, mas de qualquer forma eu direi que as pessoas intervenientes no processo...pelo bom senso e pela boa vontade, vão fazendo aquilo que é o possível ou pelo menos que entendemos como possível. E vamos assim, mas não há um debate profundo.

E – Falaste agora da planificação e da cooperação entre os professores e o professor de educação especial, agora perguntava-te sobre o trabalho prestado pelo professor de educação especial com os alunos com NEE. Como é prestado, onde e como é prestado?

P – Da experiência que tenho o trabalho do professor de educação especial nunca é ou nunca ocorreu dentro das aulas marcadas no horário da turma. Portanto, nunca me apercebi que o trabalho fosse feito em conjunto com os outros alunos. Aquilo que sei é que por norma, os alunos têm apoio da Educação Especial ou têm de forma direta e há uma hora geralmente marcada no horário dos alunos para fazer esse apoio, geralmente um tempo letivo com o professor de educação especial. Ou então é feito o apoio indireto em que o professor através do PIT define um conjunto de ... de medidas que devem ser aplicadas ao aluno, pelo conselho de turma e é assim que se faz de forma indireta. O que me parece é que no caso do ensino secundário o apoio de educação especial terá de ocorrer em função das necessidades, ou seja, até agora como disse, nunca me apercebi que esse apoio possa ter sido feito dentro de sala de aula, ... [pausa prolongado] Portanto, como dizia nunca é feito de forma direta. A justificar-se fará todo o sentido que o professor de educação especial esteja na sala e com certeza apesar de ser novidade para a turma, mas com certeza que a pouco e pouco... se acabará por aceitar e normalizar a situação do professor dentro da sala.

E – Desde o ano letivo 2012/2013, os alunos com NEE têm que frequentar 12 anos de escolaridade obrigatória ou frequentar até as 18 anos de idade, o que achas do alargamento e da possibilidade de existirem mais alunos com NEE no ensino secundário?

P – Acho o alargamento correto...como é evidente numa sociedade que se quer cada vez mais participativa e inclusiva não faz sentido que os alunos não estejam todos integrados no mesmo sistema de ensino. Agora, o que terá que ocorrer é que haja a necessária preparação das instituições, nomeadamente das escolas secundárias que acolhem alunos com NEE estarem devidamente...adaptadas, apetrechadas e capacitadas para dar uma resposta efetiva, uma resposta boa áquilo a que são as necessidades educativas desses alunos. Neste momento da

Gilda Costa - Um olhar sobre a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino secundário: conceções dos professores.

experiência que temos aqui no Agrupamento de escolas de [eliminado o nome completo da escola], temos alunos com NEE com PEI e com CEI que estão inscritos em turma, mas que na verdade não frequentam as aulas, porque estão integrados na formação da CERC [eliminado a referência completa]. Temos outros, outros há que tendo NEE permanentes estão integrados nas turmas, são acompanhados e exige das escolas, dos professores uma capacidade de mudança, no sentido de se adaptar estas novas necessidades e para isso, nada melhor que a formação e a informação para que se possa dar respostas mais adequadas. O que me parece proveitoso não só para esses alunos mas também para os demais na medida em que ao exigir de nós, uma pesquisa sobre a melhor de preparar materiais, preparar estratégias...preparar aula, de modo que todos possam aprender com especial incidência os alunos com NEE. Isso obriga a que, um trabalho para um ou dois alunos, acabe por refletir e trazer vantagens para toda a turma. Nesse sentido parece-me importante é algo...é um trabalho difícil, mas que faz todo o sentido e que é necessário ser feito.

E – Para estar preparada como disseste, quais é que são os aspetos e as condições que devem ser alteradas nas escolas secundárias para essa inclusão.

P – Em termos de mobilidade terá que se fazer as necessárias adaptações arquitetónicas e essa parte é mais simples de se fazer. Essa será a mais simples de fazer porque com recursos tudo se fará. A mais difícil é a adaptação da própria comunidade escolar e, neste caso os professores que, não encarando a situação como um bicho de sete cabeças, como uma coisa que vem trazer prejuízo à escola, deve ser vista pelo contrário como uma das funções próprias da escola pública e que merece a melhor resposta possível no sentido de responder aquilo que são as necessidades. Em termos de condições passa pela formação...em termos docentes da formação profissional de cada um que não deve estar à espera daquilo que são necessidades específicas, deve ser contínua e neste caso, em função desta alteração uma coisa quase... normal, entre aspas, para todos os professores. E depois é, como tudo, haverá sempre uma fase adaptação. Uma fase inicial em que haverá mais dúvidas, mais incertezas, mas depois, rapidamente, as coisas irão ao lugar e harmonizar-se-ão em função daquilo que serão as necessidades. Como digo aquilo que era alguns anos, quando eu andava por exemplo na escola em que os alunos com NEE não entravam na escola. Eram por essa mesma razão visto como alunos não-normais ou anormais, hoje em dia julgo que isso está ultrapassado, felizmente e não faz sentido que não estejam integrados e possam beneficiar das mesmas oportunidades devidamente adaptadas que todos os outros alunos possam ter.

E – No mesmo ano letivo 2012/2013 foi publicada a portaria que apresenta uma matriz curricular para alunos com NEE e com CEI e esses alunos têm uma frequência quer de escola e quer dos Centros de Recursos para a Inclusão, o CRI. A carga horária é distribuída da seguinte forma: a escola tem uma carga horária de 5 horas semanais e o CRI tem uma carga horária de 20 horas semanais. Qual é que é a tua opinião em termos de distribuição da carga horária nas duas instituições?

P – Eu não tenho capacidade de responder se são poucas, se são muitas. Parece-me importante que haja esse contacto com a escola. Cinco horas não sei se é muito se é pouco, da experiência que tenho, geralmente os alunos que estão numa situação dessas estão... na escola fazem a disciplina de educação física sempre que as condições o permitem, pela importância que a atividade física tem para o desenvolvimento do ser humano e também porque é uma disciplina facilitadora da interação social dada as características que tem. Por isso, parece-me ser uma daquelas disciplinas estruturantes ou fundamentais a incluir. Depois consoante o tipo de capacidade ou de limitação que o aluno tenha, outras alternativas se colocam como a Língua Portuguesa, o Inglês, a Matemática ou outra disciplina científica ou falando de um curso profissional outra disciplina técnica. Claro que se terá que fazer em articulação e harmonia com o CRI.

E – Qual o impacto que os alunos com NEE irão causar nas escolas secundárias? Impacto quer nos professores quer nos restantes alunos?

P – Julgo que no início haverá sempre uma certa estranheza, no início, não. O início já aconteceu! Não vai acontecer agora, já acontece. Há sempre uma certa estranheza, mas depois a pouco e pouco as coisas acabam por se ir integrando, ir adaptando e aquilo que no início poderia ter sido alguma dificuldade, alguma estranheza passa a ser encarado com normalidade e com regularidade nas atividades letivas e na comunidade escolar.

E – Falaste da formação inicial e na formação contínua e eu pergunto se consideras que quando se trata de alunos com NEE os professores apresentam maior disponibilidade para frequentarem ações de formação nesta área?

P – A disponibilidade terá que haver sempre, não faz sentido em que uma área o trabalho é a formação e a educação não haja disponibilidade para quem o faz não ter, nem receber formação contínua e atualização de

Gilda Costa - Um olhar sobre a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino secundário: conceções dos professores.

conhecimentos. Em termos pessoais, só geralmente quando tenho essa necessidade é que procuro formação, ou seja, estou em crer que ...só quando se tem verdadeiramente necessidade face a um aluno com o qual não se sabe atuar, nem responder da melhor forma ...a necessidade aí gera a obrigação, gera o correr atrás da formação, atrás de ... à procura de conhecimento para responder da melhor forma. Quanto à disponibilidade tem que haver, se é uma área de formação não faz sentido que não haja essa disponibilidade. Estou em crer que apesar de não estar inteirado das ações de formação julgo que haverá neste momento muita e boa formação nesta área.

E – Consideras que quando os professores têm alunos com NEE têm mais disponibilidade temporal para planificar e cooperar com as equipas responsáveis por esses mesmos alunos?

P – Mais tempo não sei se terão mais vontade ou terão que ter a obrigação de ter mais vontade de trabalhar e de cooperar no sentido de encontrar estratégias que melhor se adequem às necessidades. A questão aqui do tempo é sempre relativa, sempre quando se quer e quando tem que ser há sempre tempo e há sempre disponibilidade para essa cooperação. Geralmente, estas situações também promovem um contacto mais frequente entre os professores do conselho de turma de forma a que, com as experiências individuais, com as experiências em cada disciplina melhor se possa ir adequando aquilo que é a prática de cada um aos alunos que temos em .. que temos pela frente em formação.

E – Referiste que já tiveste alguns alunos com NEE, sabes se terminaram o 12.º ano?

P – Sim. Há vários casos que terminaram o 12.º ano, essencialmente aquilo que é mais recente ligado aos cursos profissionais, não tenho a certeza se entretanto tenham ingressado no mercado de trabalho ou se tenham continuado a formação. Recordo-me de um caso de um aluno que neste momento já ingressou num curso de especialização tecnológica, portanto num CET. Dos demais que agora assim me venha à cabeça, não me recordo de nenhum. Deixa-me pensar...[pausa] Dizia, não tenho dados que me permitam fazer essa avaliação...e dar uma resposta concreta. Até porque esse acompanhamento não é feito, não só para os alunos com NEE como para os demais. Geralmente fica-se no caso dos alunos dos Cursos Científico-Humanísticos se ingressaram ou não na universidade e no caso dos Cursos Profissionais vamos sabendo daqui e dali se ficou a trabalhar na empresa que estagiou se foi para outra empresa, enfim... mas como digo da informação que tenho disponível, não consigo dizer.

E – Para terminarmos esta entrevista, queria perguntar-te se ficou algum aspeto que queiras reforçar ao que disseste?

P - Aquilo que destacaria é que a integração dos alunos com NEE no ensino secundário é um desafio. Parece-me a mim um avanço, educativo numa sociedade que se quer mais participada, participativa e inclusiva é um desafio que se coloca a todos, nomeadamente aos agentes de educação, neste caso, serão os professores mas que não se esgota por aí, passará também pelas famílias...pelos demais técnicos da comunidade escolar, no sentido de sem facilitismos sem caridadezinhas auxiliar alunos que tenham NEE a atingir, a desenvolver um percurso escolar como qualquer outro cidadão, vendo na educação um factor de promoção social que é aquilo que ainda continua a acontecer é que a escola pode ser um factor de ascensão de mobilidade social e ... terá que se garantir aos alunos com NEE também essas condições saibam eles as suas famílias e os outros alunos aproveitar aquilo que se coloca à disposição para a formação.

E – Muito obrigada!

P – De nada!

Apêndice E – Análise de conteúdo das entrevistas

Apêndice E. 1. Análise de conteúdo das entrevistas n.ºs 1 e 2.

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	
		Professora A	Professor B
Perfil dos entrevistados	Habilitações académicas	▪	▪ eu sou licenciado em Filosofia” ▪ “formação enquanto técnico especializado em Hotelaria e Restauração” ▪ “durante a minha formação, [...] não estive diretamente voltado para esses aspetos” ▪ “não me recordo alguma vez que tenha sido abordado” ▪ “é provável que sim, mas eu não me recordo” ▪ “nunca foi uma área que [...] tivesse trabalhado muito” ▪ “uma formação numa universidade, não se tem grande atenção a esses aspetos” ▪ “é uma formação sempre do ponto de vista filosófico, muito especulativa, muito desenvolvida e que não olha a detalhes particulares e a necessidades especiais.” ▪ “tentamos, [...] replicar um pouco aquilo que foram os nossos professores” ▪ “aquilo que nós temos como imagem e modelo como professor” ▪ “passava sempre por uma tentativa de colocar ou levar os alunos a essa capacidade de abstração” ▪ “pressupõe que nós tomamos [...] os alunos estão todos a um nível cognitivo” ▪ “a um nível de aprendizagem igual ou muito semelhante” ▪ “preparava [...] as aulas [...] não olhasse para casos particulares” ▪ “turma como um todo”.

Situação profissional	▪ “Sou professora do quadro” ▪ “quadro desta escola há 24”	
Tempo de serviço	▪ “dou aulas há 35 anos” ▪ “os primeiros nove anos no 1.º ciclo” ▪ “desses nove, dois com ensino para adultos, 1.º ciclo ensino para adultos” ▪ “no secundário há 26 anos”	▪ “dou aulas há 12 anos” ▪ “nos últimos 3 anos letivos tenho estado a lecionar [como técnico especializado em Hotelaria e Restauração]”
Experiência em lecionar turmas com alunos com NEE	▪ “apanhei alunos com NEE algumas vezes” ▪ “uma aluna surda com 90 e tal por cento de surdez” ▪ “um aluno invisual” ▪ “tenho uma aluna de CEI” ▪ “são deficiências cognitivas graves ▪ “não é um aluno NEE motor, é cognitivo” ▪ “eu tenho uma aluna num curso profissional de Comunicação e Marketing “ ▪ “tem problemas motores gravíssimos”. ▪ “é muito pequena... mede cerca de 70 centímetros, penso eu 70 a 80 cm” ▪ “anda numa cadeira elétrica, tem ossos de vidros, mas como intelectualmente não tem qualquer problema ▪ “ela é uma aluna que participa normalmente como qualquer outro”.	▪ “sim, já tive experiência” ▪ “quando se tem, pelas primeiras vezes, alunos com NEE [...] é uma coisa diferente, nova” ▪ “continuo sem ter uma formação adequada [...] para dar apoio aos alunos com NEE” ▪ “reconheço que não é por falta de informação” ▪ “há muita informação” ▪ “uma questão de comodismo” ▪ “durante a minha formação enquanto aluno, nós não contactámos com nenhum colega”

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	
		Professora A	Professor B
Participação e resultados académicos dos alunos com NEE no ES	Participação dos alunos com NEE nas turmas e na escola	▪ “o aluno tinha apoio de uma professora que transcrevia o teste para Braille ▪ “como aquilo era demorado o processo ▪ “ muitas vezes, os testes eram gravados em cassete” ▪ “ ele na aula punha a cassete ▪ “ouvia sem interferir com o teste dos outros” ▪ “ela está nas aulas, como os outros alunos até ser colocado o colega do ensino especial ▪ “sabemos que ela só pode ter aulas com a turma na disciplina de educação física” ▪ “ela mal lê, nem sequer consegue acompanhar o processo normal de uma aula” ▪ “não consegue acompanhar um raciocínio que é necessário no ensino secundário para a maior parte das disciplinas” ▪ “se ela mal lê como consegue fazer uma ficha de trabalho que possamos dar?” ▪ só em Educação Física” ▪ “ela neste momento está na turma, mas não faz nada” ▪ “este tempo acho que é desperdício para ela” ▪ “ não está a aproveitar nada, não está a aproveitar nada” ▪ Ela está nas aulas, muitas vezes, faz uns desenhitos” ▪ “os assuntos que estão a ser tratados não são para ela” ▪ “ela não consegue acompanhar”	▪ “Neste momento da experiência que temos aqui [...], temos alunos com NEE com PEI e com CEI que estão inscritos em turma” ▪ “mas que na verdade não frequentam as aulas” ▪ “estão integrados na formação da CERCi” ▪ “geralmente, os alunos que estão numa situação dessas [...] na escola fazem a disciplina de educação física” ▪ “sempre que as condições o permitem” ▪ “pela importância que a atividade física tem para o desenvolvimento do ser humano” ▪ “porque é uma disciplina facilitadora da interação social dada as características que tem”
	Tipo de atividades mais participadas	▪ “a Educação Física, desde de que o problema não seja motor” ▪ “para ter núcleos de trabalho sempre que possível com esses alunos do 3.º ciclo ou então em conjunto com alunos do secundário em atividades práticas, práticas de trabalhos manuais”	▪ “as atividades são as mesmas” ▪ “não há por norma, diferenciação ao nível das atividades em contexto de sala de aula” ▪ “os professores não realizam atividades distintas para alunos com NEE” ▪ “a diferenciação faz-se por apoio mais personalizado”

	▪ “na cozinha na parte dos alunos da Restauração” ▪ “[atividades] práticas, práticas mesmo” ▪ “práticas mesmo para fazer” ▪ “ajudar em trabalhos ou na cozinha” ▪ “na decoração”	▪ “uma atenção mais próxima nos trabalhos do caderno, nas fichas de trabalho [...] que tenham uma ou outra adaptação” ▪ “não há atividades, que me aperceba, não há atividades diferenciadas em contexto de sala de aula, nem em escola, não há” ▪ “pela positiva e pela negativa, parece que não existam”.
Planificação das atividades em conselho de turma e com professor de educação especial	▪ “não houve conselho de turma” ▪ “sabemos que estamos à espera que seja colocado o professor de ensino especial para ela ser agrupada com alunos que têm também CEI alguns do básico...não há mais nenhum no secundário” ▪ “mais do que isso não a podemos integrar” ▪ “há reuniões que o colega de ensino especial consegue dar sugestões sobre aquilo que devemos fazer ou não com aquele aluno”. ▪ “há outras em que o colega só espera que nós relatemos o que se está a passar com o aluno na aula” ▪ “não contribui em nada para o sucesso do aluno”. ▪ “ganharemos nós e o aluno se nos forem dadas as tais indicações” ▪ “«olha, ele resulta melhor se tiver este cuidado assim...»” ▪ “quando o colega do ensino especial reúne primeiro em privado com o diretor de turma e dá indicações sobre o que se deve fazer” ▪ “nas reuniões do conselho de turma continua a dar indicações, o resultado é sempre mais positivo” ▪ “quando está à espera ao fim ao cabo, acabamos por não passar muito do relatório” ▪ “o relatório não adianta muito para o aluno” ▪ “para o aluno adianta as técnicas que usamos” ▪ “só um técnico poderá avaliar e dizer: «Não, este tipo de atividade ela não pode fazer, mas pode fazer a atividade	▪ “nas reuniões de conselho de turma e depois nos conselhos pedagógicos que já participei a questão das NEE é sempre uma espécie de área à parte” ▪ “um professor que lá aparece que diz duas ou três coisas sobre o Decreto n.º 3/2008 e as adaptações que se têm que fazer” ▪ “depois o que se acaba por fazer [...] é dar um bocadinho mais atenção ao aluno” ▪ “tentar com uma ou outra ficha [...] mais fácil, para que o aluno possa atingir os objetivos ▪ “na verdade não se encara a situação como um problema específico, com necessidades específicas” ▪ “de modo a que se dê uma resposta em aula ou também fora dela adequada” ▪ “é preparado de uma forma um tanto ou quanto básica no sentido que [é] elementar e rudimentar” ▪ “nos conselhos de turma [...], o professor de educação especial indica quais são as alíneas do Decreto-Lei n.º 3/2008” ▪ “nós tomamos nota” ▪ “depois aplicamos” ▪ “depois vamos falando ocasionalmente acerca do desempenho do aluno” ▪ “não há um trabalho concertado” ▪ “não há uma verificação se aquelas estratégias estão a resultar” ▪ “olha-se para a avaliação «Ah! É para continuar a manter as medidas»”

	A, B e C»”	▪ “ninguém discute muito as medidas” ▪ “mete-se lá as alíneas a e d, que devem ser as mais comuns” ▪ “nunca há uma discussão muito séria” ▪ “uma ideia aprofundada daquilo que é o perfil do aluno, das necessidades, das características” ▪ “desde que vá tendo positiva, as coisas vão andando” ▪ “não há verdadeiramente um debate” ▪ “um trabalho sobre a situação” ▪ “não há prática, não há experiência” ▪ “as pessoas intervenientes no processo, pelo bom senso e pela boa vontade, vão fazendo aquilo que é o possível ou pelo menos que entendemos como possível” ▪ “não há um debate profundo”
Apoio prestado pelo professor de Educação Especial	▪ “no secundário nunca vi nenhum professor de ensino especial na sala” ▪ “trabalha fora” ▪ “nalgumas situações com o aluno” ▪ “quase sempre com os colegas das diversas disciplinas a dar as tais orientações” ▪ “a ver se está a ser feita uma adaptação... dos currículos às necessidades daquele aluno”	▪ “o trabalho do professor de educação especial nunca é ou nunca ocorreu dentro das aulas marcadas no horário da turma” ▪ “os alunos têm apoio da Educação Especial [...] têm de forma direta” ▪ “há uma hora geralmente marcada no horário dos alunos para fazer esse apoio” ▪ “geralmente um tempo letivo com o professor de educação especial” ▪ “ou então é feito o apoio indireto em que o professor através do PIT define um conjunto de medidas que devem ser aplicadas ao aluno” ▪ “o que me parece é que no caso do ensino secundário o apoio de educação especial terá de ocorrer em função das necessidades” ▪ “a justificar-se fará todo o sentido que o professor de educação especial esteja na sala”

		▪ “apesar de ser novidade para a turma, [esta] acabará por aceitar e normalizar a situação do professor dentro da sala” ▪ “temos outros [alunos com NEE], outros há que tendo NEE permanentes estão integrados nas turmas, são acompanhados”.
Resultados escolares dos alunos com NEE no ES	▪ “sim [concluíram o 12.º ano]” ▪ “porque não tinham problemas cognitivos” ▪ A [aluna com] surdez e o [aluno] amblíope eram problemas físicos que não lhes afetava a parte do raciocínio” ▪ “eram alunos que acompanhavam perfeitamente” ▪ “muitos desses alunos até têm potencialidades que às vezes não são desenvolvidas” ▪ “andam sempre ao abrigo do PEI da alínea a, b, c, ou d...e torna-os, às vezes, um bocadinho mais preguiçosos” ▪ “sabem que ao abrigo dessas alíneas conseguem chegar às metas”	▪ “há vários casos [de alunos com NEE] que terminaram o 12.º ano” ▪ “mais recente ligado aos cursos profissionais” ▪ “não tenho a certeza se entretanto tenham ingressado no mercado de trabalho ou se tenham continuado a formação” ▪ “recordo-me de um caso de um aluno que neste momento já ingressou num curso de especialização tecnológica, portanto num CET”
	▪ “o curso de Comunicação e Marketing esse não dá. [...] um aluno com problemas motores pode dominar, com problemas cognitivos não”; ▪ “a não ser que seja um aluno com problemas exclusivamente motores e que o raciocínio esteja todo ao nível dos outros alunos” ▪ “ai não vejo problemas!” ▪ “vejo os cursos profissionais” ▪ “vejo como uma saída para muitos desses alunos” ▪ “para a maior parte desses alunos” ▪ “para o NEE com CEI... [pausa] Depende muito da dificuldade que tiver, se for uma dificuldade motora” ▪ Agora se for um CEI, como a aluna que atrás referi com problemas cognitivos, só um curso profissional com uma grande componente prática” ▪ “só nessas disciplinas práticas”	▪ “eu não sei se serão mais adequados [os CP, os CEF e os CV] ▪ “julgo que cada caso será um caso” ▪ “o caso de alunos com NEE isso ainda será mais verdade” ▪ “alunos com dificuldades de aprendizagem, com NEE não beneficiam serem integrados em turmas CEF” ▪ “quando falamos em turmas CEF falamos em turmas CV, porque são turmas difíceis” ▪ “reúne um conjunto de alunos desmotivados, com problemas de comportamento” ▪ “um aluno nem problemas de comportamento, nem desinteresse pela escola, mas tenha NEE [...] em princípio não beneficia em nada”

Cursos mais frequentados e/ ou adequados aos alunos com NEE	▪ “beneficiará mais estar integrado numa turma de ensino regular, com colegas com vontade de estudar e de trabalhar e de progredir” ▪ “os CP não estarem voltados para a continuação no ensino superior” ▪ “um aluno com NEE que não tem no horizonte esta saída formativa pode, num CP, integrado numa turma com alunos que em conjunto façam um grupo motivado e trabalhador, atingir e superar as suas dificuldades e atingir certificação” ▪ “ingressar no mercado de trabalho” ▪ “as NEE não são por si só sinónimo de menoridade intelectual” ▪ “um aluno com NEE devidamente acompanhado e estimulado na escola e suportado pela família, poderá fazer esse percurso, num curso científico-tecnológico (CCT) ou num CV” ▪ “ainda impera muito, nos conselhos de turma, nos conselhos pedagógicos, é que um aluno com NEE deve ir para um CP” ▪ “é mais fácil” ▪ “poderá ter mais possibilidades em alguns casos sim, outros casos não” ▪ “é uma possibilidade” ▪ “os alunos com NEE como alunos menores, no sentido das capacidades, porque ninguém faz com o intuito de menosprezar nem de minorar, mas quando analisa os percursos está mais ou menos ciente que num curso profissional, com uma vertente técnica” ▪ “num caso muito específico, um aluno com NEE que no cálculo têm imensas dificuldades se optar pela via do ensino científico-humanístico terá imensas dificuldades”
---	---

	▪ “se for para uma área de ciências, numa área de economia a mesma coisa uma vez que a disciplina de matemática é estruturante” ▪ “num curso de ciências e humanidades, não havendo matemática, havendo a opção de matemática aplicada às ciências sociais” ▪ “havendo depois as disciplinas como o português, a história” ▪ “tudo isto são situações que têm que ser avaliadas caso a caso” ▪ “imaginemos no caso de uma aluna que tem dificuldades com o cálculo, que não consegue superar dificuldades com a matemática” ▪ “tem apetência pelo curso como de apoio à infância [ou o curso de] Comunicação e Marketing” ▪ “estes cursos apenas [têm] 100 horas de matemática” ▪ “uma matemática muito elementar, poderá ser aqui uma via alternativa de formação que lhe permite concluir o 12.º ano sem que com isso comprometa o acesso à Universidade” ▪ “ainda que o ingresso por via da feitura da realização dos exames nacionais é difícil” ▪ “não significa que não conclua o curso” ▪ “não possa ingressar no mercado de trabalho devidamente preparada tendo em conta as limitações que ainda possa ter, mas ter desenvolvido competências que naquela área específica estarão perfeitamente adaptadas aquilo que são as exigências do mercado de trabalho”
--	---

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
	Professora A	Professor B
Legislação relativa a alunos com NEE no ES	Frequência obrigatória dos alunos com NEE na escola até aos 12 anos de escolaridade ou até aos 18 anos de idade ▪ “a maior parte das horas tem que ter um reforço com alguém que se dedique a ela” ▪ “o horário do secundário não está direccionado assim” ▪ “eu não concordo, eu não concordo” ▪ porque acho que há alunos: uns porque não querem mesmo estudar, os outros porque a escola não lhes diz nada” ▪ “eu acho que há gente com NEE que tem capacidade para fazer muito” ▪ “para dar muito ao mundo” ▪ “pode ter uma deficiência, principalmente se for ao nível motor que até lhe retarda o desenvolvimento da progressão muscular, mas que tem capacidades e tem que as aproveitar” ▪ “têm potencialidades para dar ao mundo” ▪ “acho que as deve dar” ▪ “outras que são deficiências tão profundas que [...] não tiram proveito da aprendizagem” ▪ “eu acho que deve haver uma avaliação criteriosa ▪ “ não estou a falar da aprendizagem, mas da pessoa ▪ “se a pessoa tem perfil para continuar, deve continuar ▪ “se não, o melhor é ir trabalhar”	▪ “Acho o alargamento correto” ▪ “numa sociedade que se quer cada vez mais participativa e inclusiva não faz sentido que os alunos não estejam todos integrados no mesmo sistema de ensino” ▪ “não faz sentido que não estejam integrados” ▪ “possam beneficiar das mesmas oportunidades devidamente adaptadas que todos os outros alunos possam ter”
	Distribuição horária prevista para os alunos com NEE e com CEI no ES ▪ “acho mesmo do tal CRI de ser lá colocada” ▪ “essa aluna é um erro enorme estar na escola” ▪ “para todos os outros casos parecidos, acho que é um erro” ▪ “acho que estavam muito melhor num curso de aprendizagem só prático” ▪ “sem nada, sem disciplina nenhuma teórica ▪ “porque eles não avançam mais do que aquilo”	▪ “eu não tenho capacidade de responder se são poucas, se são muitas” ▪ “parece-me importante que haja esse contacto com a escola” ▪ “cinco horas não sei se é muito se é pouco” ▪ “parece-me ser uma daquelas disciplinas [a educação física] estruturantes ou fundamentais a incluir” ▪ “depois consoante o tipo de capacidade ou de

	▪ “é uma miúda muito amorosa” ▪ “tem muito para dar no mercado de trabalho” ▪ “estou a falar de a preparar profissionalmente para fazer uma coisa em que brilhe ▪ “estamos a falar de pessoas que são briosas ▪ “são responsáveis” ▪ “não têm é capacidade de aprendizagem da leitura, da matemática” ▪ “é uma violência estar a confrontá-las todos os dias com essas incapacidades” ▪ “eu acho que esta gente também não merece estar a ser castigada” ▪ “isto é uma violência” ▪ “esta miúda, não nos estorva, no sentido em que não levanta problemas disciplinares” ▪ “nem nós tiramos dela o rendimento da aprendizagem” ▪ “nem ela se deve sentir muito feliz” ▪ “por não ver evolução na sua aprendizagem” ▪ “se for para a aprendizagem numa técnica qualquer” ▪ “podia ser cabeleireira” ▪ “podia ser tecelã” ▪ “ela podia brilhar” ▪ “sentir-se mais útil”	limitação que o aluno tenha, outras alternativas se colocam como a língua portuguesa, o inglês, a matemática ou outra disciplina científica ou falando de um curso profissional outra disciplina técnica” ▪ “claro que se terá que fazer em articulação e harmonia com o CRI”
--	--	--

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	
		Professora A	Professor B
Impacto dos alunos com NEE no ES	Sentimentos e reações perante alunos com NEE	▪ “não senti assim dificuldades muito especiais, nem com um nem com outro” ▪ “faz um bocado confusão” ▪ “nem sabemos, nem estamos habituados” ▪ “para mim faz-me confusão, faz-me confusão”	▪ “nós não estamos preparados, em termos de ensino secundário, para dar uma resposta adequada” ▪ “eu imagino, por exemplo, que seja dada

▪ “é um bocado frustrante para nós” ▪ “faz-me confusão” ▪ “eu tenho muito medo” ▪ “acho que não estou preparada” ▪ “eu acho que não estou preparada para trabalhar com esses alunos” ▪ “Que técnicas devo utilizar, como é que devo fazer?” ▪ “eu acho que é difícil!”	[uma resposta adequada] em organizações e instituições como a CERCi que são específicas” ▪ “permitem o contacto ao aluno, permitem desenvolver as competências do aluno de forma diferente” ▪ “haverá sempre uma fase adaptação” ▪ “uma fase inicial em que haverá mais dúvidas, mais incertezas” ▪ “mas depois, rapidamente, as coisas irão ao lugar” ▪ “ harmonizar-se-ão em função daquilo que serão as necessidades” ▪ “haverá sempre uma certa estranheza, no início” ▪ “o início já aconteceu!” ▪ “Não vai acontecer agora” ▪ “já acontece” ▪ “há sempre uma certa estranheza ▪ “depois a pouco e pouco as coisas acabam por se ir integrando” ▪ “ir adaptando” ▪ “aquilo que no início poderia ter sido alguma dificuldade, alguma estranheza passa a ser encarado com normalidade e com regularidade nas atividades letivas e na comunidade escolar” ▪ “se calhar estamos numa fase de desafios” ▪ “de erros e de tentativas” ▪ “pode ser que futuramente as coisas possam mudar” ▪ “estar melhor para os alunos com NEE que são agora integrados no ensino secundário” ▪ “parece-me a mim um avanço educativo” ▪ “a integração dos alunos com NEE no ensino secundário é um desafio”
--	--

		▪ “numa sociedade que se quer mais participada, participativa e inclusiva é um desafio que se coloca a todos” ▪ “nomeadamente, aos agentes de educação, neste caso, serão os professores mas que não se esgota por aí, passará também pelas família pelos demais técnicos da comunidade escolar” ▪ “no sentido de, sem facilitismos sem caridadezinhas, auxiliar alunos que tenham NEE a atingir, a desenvolver um percurso escolar como qualquer outro cidadão”
Aspetos positivos face à inclusão de alunos com NEE no ES	▪ “há por parte dos outros alunos a necessidade de atingir objetivos altos” ▪ “de prosseguir para o ensino superior, [...] com metas [...] cada vez mais exigentes que não se compadecem com as necessidades destes alunos” ▪ “do ponto de vista humano, acho que lhes faz muito bem” ▪ “do ponto de vista da aprendizagem [...] acho que não conseguem” ▪ “[os alunos com NEE] podem travar o desenrolar de uma aula normal” ▪ “para nos dedicarmos a um aluno em especial dentro da sala de aula, é difícil quando temos metas a cumprir para a maioria do grupo” ▪ “faria muito bem aos outros alunos [sem NEE] habituá-los a olhar para um aluno com dificuldades como sendo parte do grupo” ▪ “os tornaria [alunos sem NEE] mais integradores” ▪ “os NEE, como é óbvio, abre horizontes” ▪ “passa a olhar para pessoas que conseguem teoricamente fazer mais do que ele”	▪ “não me parece mal que os alunos sejam integrados no ensino secundário obrigatório” ▪ “não só não me parece mal, como me parece positivo” ▪ “é positivo” ▪ “[a formação e a informação] me parece proveitoso não só para esses alunos mas também para os demais” ▪ “[vai] exigir de nós, uma pesquisa sobre a melhor de preparar materiais, preparar estratégias, preparar aula” ▪ “de modo que todos possam aprender com especial incidência os alunos com NEE” ▪ “obriga a que, um trabalho para um ou dois alunos, acabe por refletir e trazer vantagens para toda a turma” ▪ “deve ser vista pelo contrário como uma das funções próprias da escola pública” ▪ “merece a melhor resposta possível no sentido de responder aquilo que são as necessidades”

	▪ “obriga-o a dar o máximo das suas potencialidades” ▪ “eu acho que para as duas partes [alunos com e sem NEE] seria bom”	
Aspetos negativos face à inclusão de alunos com NEE no ES	▪ “da parte dos alunos [com NEE] também não sei se os alunos se sentirão muito bem” ▪ “no ensino secundário a atitude em sala de aula, por parte dos professores [é] muito diferente” ▪ “como é que no meio de uma turma de 20 e tal um professor ir só aquela [aluna] explicar” ▪ “ não é fácil, numa turma com um professor com 20 e tal” ▪ “eu acho que é mais difícil de adaptar é ao nível cognitivo”	▪ “a mais difícil é a adaptação da própria comunidade escolar”
Aspetos e condições essenciais para tornar as escolas mais inclusivas	▪ “eu acho que mudava muita coisa ▪ “exigir um ensino mais individualizado” ▪ “nós tanto defendemos, mas que na prática não conseguimos levar a cabo”	▪ “[exige que] haja a necessária preparação das instituições, nomeadamente das escolas secundárias que acolhem alunos com NEE” ▪ “estarem devidamente adaptadas, apetrechadas e capacitadas para dar uma resposta efetiva” ▪ “uma resposta boa àquilo a que são as necessidades educativas desses alunos” ▪ “exige das escolas, dos professores uma capacidade de mudança” ▪ “no sentido de se adaptar [a] estas novas necessidades” ▪ “nada melhor que a formação e a informação para que se possa dar respostas mais adequadas” ▪ “Em termos de mobilidade terá que se fazer as necessárias adaptações arquitetónicas” ▪ “essa parte é mais simples de se fazer” ▪ “Essa será a mais simples de fazer porque com recursos tudo se fará” ▪ “neste caso os professores que, não

	encarando a situação como um bicho de sete cabeças, como uma coisa que vem trazer prejuízo à escola” ▪ “em termos de condições passa pela formação” ▪ “vendo na educação um factor de promoção social que é aquilo que ainda continua a acontecer” ▪ “a escola pode ser um factor de ascensão de mobilidade social” ▪ “terá que se garantir aos alunos com NEE também essas condições saibam eles as suas famílias e os outros alunos aproveitar aquilo que se coloca à disposição para a formação”
--	---

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	
		Professora A	Professor B
Disponibilidade temporal dos professores	Disponibilidade para planificar e cooperar com as equipas multidisciplinares	▪ “acho que é muito difícil” ▪ “porque aqui há uns anos [...] tentámos implementar, no ensino secundário, o plano curricular de turma subentendia interdisciplinaridade” ▪ “poucos, pouquíssimos colegas, eu digo raros os colegas que são capazes de partilhar os temas que vão trabalhar ao longo do ano” ▪ “os conteúdos que eles sabem que podem ser partilhados [...] trabalhados nas várias disciplinas” ▪ “poucos colegas estão abertos a isso” ▪ “no ensino secundário, infelizmente, as pessoas acham que cada um faz o seu trabalho” ▪ “vejo que há pouca disponibilidade”	▪ “mais tempo não sei se terão” ▪ “mais vontade ou terão que ter a obrigação de ter mais vontade de trabalhar” ▪ “[vontade] de cooperar no sentido de encontrar estratégias que melhor se adequem às necessidades” ▪ “A questão aqui do tempo é sempre relativa” ▪ “sempre quando se quer e quando tem que ser há sempre tempo” ▪ “há sempre disponibilidade para essa cooperação” ▪ “geralmente, estas situações também promovem um contacto mais frequente entre os professores do conselho de turma” ▪ “com as experiências individuais, com as experiências em cada disciplina melhor se possa ir adequando aquilo que é a prática de cada um aos alunos que temos em [...] pela frente em

	formação”.
Disponibilidade temporal para formação na área das NEE ▪ “não sei, aí não me pronuncio” ▪ “acho que isso é muito pessoal” ▪ “há pessoas que estão despertas e outras que se calhar não vale a pena” ▪ “só pensariam na formação se comessem a sentir dificuldades em aplicar as tais adaptações curriculares” ▪ “[dificuldades para] fazer um trabalho de preparação da planificação e dos materiais também para esses alunos” ▪ “quando comecem a sentir dificuldades, se calhar não se importam de fazer”.	▪ “em termos docentes da formação profissional de cada um que não deve estar à espera daquilo que são necessidades específicas” ▪ “deve ser contínua e, neste caso, em função desta alteração uma coisa quase normal, entre aspas, para todos os professores” ▪ “a disponibilidade terá que haver sempre ▪ “não faz sentido em que uma área o trabalho é a formação e a educação não haja disponibilidade para quem o faz não ter, nem receber formação contínua e atualização de conhecimentos” ▪ “em termos pessoais, só geralmente quando tenho essa necessidade é que procuro formação” ▪ “só quando se tem verdadeiramente necessidade face a um aluno com o qual não se sabe atuar, nem responder da melhor forma” ▪ “a necessidade aí gera a obrigação” ▪ “gera o correr atrás da formação” ▪ “à procura de conhecimento para responder da melhor forma” ▪ “quanto à disponibilidade tem que haver” ▪ “se é uma área de formação não faz sentido que não haja essa disponibilidade” ▪ “estou em crer que apesar de não estar inteirado das ações de formação julgo que haverá neste momento muita e boa formação nesta área”.

Gilda Costa - Um olhar sobre a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino secundário: concepções dos professores.

ANEXOS

Anexo A – Carta da orientadora



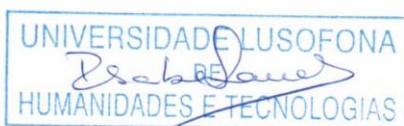
UNIVERSIDADE LUSÓFONA
de Humanidades e Tecnologias
Humani nihil alienum

Instituto de Educação

Declaração

Eu, Isabel Rodrigues Sanches da Fonseca, Professora Associada da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, declaro que estou a orientar o projeto de investigação “*A inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino secundário: conceções dos respetivos professores*”, da mestranda **Gilda Helena Pires Costa**, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial: domínio cognitivo e motor.

A metodologia, bem como os instrumentos a utilizar para a recolha de dados (inquérito por questionário) foram por mim aprovados, sendo os adequados para atingir os objetivos definidos.



Profª Doutora Isabel Rodrigues Sanches
da Fonseca
Orientadora do projeto de investigação

Campo Grande, 376
1749-024 Lisboa - Portugal
Telefone: 21 751 55 00
Fax: 21 757 70 06
email: informacoes@ulusofona.pt
www.ulusofona.pt

Anexo B - Autorização do MIME



Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

[Início](#) » [Consultar inquéritos](#) » **Ficha de inquérito**

Identificação da Entidade / Interlocutor

Nome da entidade:

Gilda Helena Pires Costa

Nome do Interlocutor:

Gilda Helena Pires Costa

E-mail do interlocutor:

gildapirescosta@gmail.com

Gilda Helena Pires Costa

Sair

Área reservada

- Dados da entidade
- Consultar inquéritos
- Registrar inquérito
- Instruções

Dados do Inquérito

Número de registo:

0391100001

Designação:

Concepções dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais neste nível de ensino

Descrição:

Este estudo surge no âmbito de uma dissertação de mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, sob a orientação da Prof.^a Doutora Isabel Sanches da Fonseca, docente nesta instituição.

A temática escolhida teve em conta a tentativa de contribuir para a compreensão das concepções dos professores do Ensino Secundário face à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) neste nível de ensino.

A pertinência deste estudo relaciona-se com os novos diplomas (decreto-lei n.º 176/2012 de 2 de agosto e portaria n.º 275-A/2012 de 11 de setembro) promulgados no início deste ano letivo que apresentam indicações sobre a escolaridade obrigatória e a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino secundário, nomeadamente os alunos com NEE com currículo específico individual.

O estudo a que nos propomos é de natureza quantitativa e qualitativa, para atender a tal propósito a utilização do inquérito por questionário para a recolha de dados sobre a temática.

O inquérito por questionário está dividido em três partes e é constituído por dez questões (sendo que algumas das questões se desdobram em múltiplas alíneas).

Este inquérito por questionário é destinado aos professores do ensino secundário da área metropolitana de Lisboa. Estima-se que o seu preenchimento não exceda 15 minutos. A aplicação deste inquérito por questionário será presencial nas escolas que autorizarem a recolha de dados.

A participação dos professores será voluntária, anónima e solicitada após esclarecimento dos objetivos, métodos e procedimentos do estudo, sendo igualmente garantida a confidencialidade dos dados recolhidos.

Tem sido solicitado às direções de escolas e de agrupamentos para colaborarem na presente investigação, aguardando o consentimento das mesmas para a realização da recolha dos dados nas respetivas instalações.

Pretendemos, desta forma, recolher as concepções dos docentes perante a inclusão dos alunos com NEE, ou seja, compreender as diferentes concepções destes atores educativos face à educação inclusiva e a frequência dos alunos com NEE nas escolas secundárias. Antevemos concepções muito divergentes e controversas face à inclusão dos alunos com NEE, contribuindo assim para um estudo com variados pontos de análise e interpretação.

Objectivos:

O objetivo geral da investigação é compreender as concepções dos professores do ensino secundário face à inclusão dos alunos com NEE neste nível de ensino.

Face ao objetivo geral delineado equacionamos os seguintes objetivos específicos:

- analisar a opinião dos professores do ensino secundário sobre a legislação recente, respeitante à inclusão obrigatória dos alunos com NEE no ensino secundário;
- caracterizar o conceito de educação inclusiva, na perspetiva dos inquiridos;
- caracterizar as concepções dos professores do ES no que diz respeito à inclusão dos alunos com NEE neste nível de ensino;
- confrontar o discurso teórico e a legislação com as concepções dos professores sobre a inclusão dos alunos com NEE, no ensino secundário

Periodicidade:

Pontual

Data do início do período de recolha de dados:

03-06-2013

Data do fim do período de recolha de dados:

30-11-2013

Universo:

Gilda Costa - Um olhar sobre a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino secundário: concepções dos professores.

Professores do ensino secundário da área metropolitana de Lisboa.
Unidade de observação:
A seleção prende-se com a compreensão das concepções dos professores do ensino secundário.
Método de recolha de dados:
Questionário de auto-resposta, prevendo-se que o seu preenchimento não exceda 15 minutos.
Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:
Não
Inquérito aplicado pela entidade:
Sim
Instrumento de inquirição:
03911_201305271520_Documento1.pdf (PDF - 428,32 KB)
Nota metodológica:
03911_201305271520_Documento2.pdf (PDF - 121,08 KB)
Outros documentos:
03911_201305271520_Documento3.pdf (PDF - 250,17 KB)
Data de registo:
27-05-2013
Versão:
1 (1)

Dados adicionais
Estado:
Aprovado
Avaliação:
Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Gilda Helena Pires Costa Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas. Com os melhores cumprimentos José Vitor Pedroso Diretor de Serviços de Projetos Educativos DGE
Observações:
a) A realização do(s) Inquérito(s) fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas a contactar. b) Exige-se a garantia de anonimato dos respondentes, confidencialidade, proteção e segurança dos dados recolhidos, considerando-se o disposto na Lei nº 67/98. Informamos que os inquiridos não devem ser identificáveis, seja pelo nome ou por qualquer outro modo de identificação pessoal direta ou indireta. Deve ser pedido consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes da declaração de consentimento informado.
Outras observações:
Sem observações.

| [Voltar](#) | Versão 1 |