

Mónica Maria Neves Chousa

Sala de aula inclusiva – práticas de diferenciação pedagógica

Orientador: Horácio Pires Gonçalves Ferreira Saraiva

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2012

Mónica Maria Neves Chousa

Sala de aula inclusiva – práticas de diferenciação pedagógica

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação Almeida
Garrett para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação
- Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor

Orientador: Professor Doutor Horácio Pires Gonçalves Ferreira Saraiva

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2012

Ao Tiaguinho que me levou ao Mundo da Educação Especial

I. Agradecimentos

Agradeço à minha família para quem estive tão ausente durante estes últimos meses, em especial aos meus pais, o meu porto de abrigo, que me apoiam incansavelmente em tudo; à minha irmã que me alertou desde pequena para a importância de estudar; ao Vasco uma ótima influência no meu crescimento; ao meu irmão pelas “corridas a Aveiro”, à minha querida avó, pelo que foi, à Dona Natália pela proteção.

O meu muito obrigado a todos aqueles que me mostram diariamente que sentem orgulho em mim; ao Professor Horácio Saraiva que esteve sempre disponível para me prestar esclarecimentos; aos docentes que tão prontamente responderam ao meu questionário, essencial para o desenvolvimento do trabalho.

Agradeço também aqueles que me ajudaram a olhar de uma forma mais crítica para o meu trabalho e a quem recorri tantas vezes nos momentos de bloqueio e sufoco: Alda, Marta, Ana I., Sofia, Maria, Joana e Pedro.

Deixo um agradecimento especial à Fá, a docente brilhante e fascinante, cujo trabalho deveria servir de modelo para todos os docentes. A ela o meu muito obrigado, pelo exemplo que foi para mim e por me ter ajudado a ser uma melhor profissional.

Não posso deixar, por fim, de agradecer aquele que me apoia incondicionalmente e que mais foi prejudicado pela minha falta de tempo, o Diogo.

II. Resumo e palavras-chave

Resumo:

A educação inclusiva é um desafio, que tem de se tornar uma realidade nas escolas. É essencial, por isso, que as escolas fomentem ambientes onde todos tenham o direito à educação, onde as diferenças sejam tidas em conta, onde todos os alunos sejam respeitados e onde cada aluno seja visto como um ser individual, com necessidades próprias e distintas.

Para isso, é absolutamente necessário que as práticas dos docentes em sala de aula se modifiquem. Têm de ser introduzidas práticas de diferenciação pedagógica, estratégias e atividades que deixem de atender ao aluno médio e que passem a ter em conta as necessidades individuais de cada aluno.

O presente trabalho é uma investigação de índoles quantitativa e qualitativa que se propõe relacionar os valores e as práticas dos docentes com o Modelo Pedagógico de Trabalho a eles subjacente.

Compararam-se as atitudes, valores e práticas de dois grupos de docentes – Docentes do Modelo Pedagógico da Escola Moderna (MEM) e Docentes de outros modelos pedagógicos, concluindo-se que os docentes pertencentes ao Modelo Pedagógico do MEM têm valores/atitudes e práticas mais inclusivas do que os docentes de outros modelos e que sentem menos dificuldades aquando a implementação de uma sala de aula inclusiva, identificando-se mais com a Filosofia de Escola Inclusiva do que os outros docentes.

Palavras-chave: inclusão, práticas inclusivas, diferenciação pedagógica, Movimento da Escola Moderna, Necessidades Educativas Especiais.

III. Abstract and key words

Abstract:

Inclusive education is a challenge that must become a reality in schools. It is essential, therefore, that schools foster an environment where everyone has the right to education, where the differences are taken into account, where all students are respected and where each student is seen as an individual with unique and distinct needs.

Therefore, it is absolutely necessary that the practices of teachers in the classroom are modified. Practical pedagogical differentiation must be made, such as new strategies and activities that stop answering to the average student and that begin to take into account the individual needs of each student.

The present work is an investigation of quantitative and qualitative natures which aims to relate the values and practices of teachers with their underlying Work Pedagogical Model.

Compared the attitudes, values and practices of two groups of teachers - Teachers Teaching the Modern School Model (MSM) and teachers from other educational models, concluding that teachers belonging to the Pedagogical Model of the MSM have values / attitudes and practices more inclusive than teachers in other models, feel less difficulties during the implementation of an inclusive classroom, identifying more with the philosophy of inclusive School than other teachers.

Keywords: inclusion, inclusive practice, adaptive education, Modern School Movement, Special Educational Needs

Índice geral

I. Agradecimentos.....	4
II. Resumo e palavras-chave	5
III. Abstract and key words	6
IV. Introdução.....	15
V. Revisão da literatura.....	18
1. Educação Especial e Necessidades Educativas Especiais	18
2. Integração versus inclusão	19
3. Escola e educação inclusivas	21
4. Argumentos a favor da inclusão	25
5. Condições para a inclusão.....	26
6. Currículo inclusivo e diferenciação	31
7. Abordagem tradicional versus abordagem inclusiva?	33
8. Modelos Curriculares.....	35
a) High-scope	35
b) Reggio Emilia	37
c) Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna.....	38
1. Os docentes e o trabalho colaborativo	40
2. Diferenciação Pedagógica.....	41
3. Organização do espaço e dos materiais	43
4. Planificação do trabalho.....	44
5. Tempo de Estudo Autónomo e autonomia.....	45
6. Conselho de turma	46
7. Projetos	47
8. Estruturas de cooperação educativa	49
9. Circuitos de comunicação	50

10. Participação democrática direta	51
11. Outras estratégias e práticas inclusivas	52
VI. Estudo empírico.....	56
1. Formulação do problema	56
2. Questões de investigação	57
3. Objetivos.....	57
4. Hipóteses.....	58
VII. Metodologias da investigação	59
1. Metodologia	59
2. Instrumentos.....	60
3. A entrevista	66
4. Procedimentos.....	67
5. Caracterização da amostra	70
6. Apresentação, análise e discussão dos dados.....	75
a. Análise isolada de cada item.....	77
b. Entrevista feita à docente do MEM	98
c. Análise de conteúdo.....	99
d. Análise dos resultados à luz das hipóteses.....	106
Hipótese 1	106
Hipótese 2.....	107
Hipótese 3.....	109
Hipótese 4.....	110
VIII.Discussão dos resultados	111
IX. Conclusões	116
X. Limitações do estudo e linhas futuras de investigação	118
XI. Bibliografia.....	119

XII. Apêndice.....	123
Apêndice1. Inquérito por questionário	123
Apêndice 2. Análise do grupo B do questionário.....	128
Apêndice 3. Entrevista feita à Professora A.....	130
Apêndice 4 –Média dos itens agrupados por categorias	147

Índice de quadros

Quadro 1 - Principais diferenças entre integração e inclusão.....	21
Quadro 2 - Principais diferenças entre a cultura/abordagem tradicional e a cultura/abordagem inclusiva.....	35
Quadro 3 - Ideais caracterizadores dos dois Modelos Pedagógicos – MEM e tradicional	63
Quadro 4 - Atitudes favoráveis e atitudes desfavoráveis face à inclusão de alunos com NEE	65
Quadro 5 - Atividades desenvolvidas durante o estudo	68
Quadro 6 – Sexo dos inquiridos	71
Quadro 7 – Faixa etária	71
Quadro 8 – Habilitações académicas.....	72
Quadro 9 – Tempo de serviço.....	73
Quadro 10 - Especialização na área das NEE.....	73
Quadro 11 - Experiência com alunos com NEE's no ensino regular	74
Quadro 12 – Modelo Pedagógico de Trabalho com o qual se identificam.....	74
Quadro 13 – Valores médios das respostas do grupo C do questionário – MEM e outros modelos.....	77
Quadro 14 – Análise do item a) – comparação dos dois modelos.....	78
Quadro 15 – Análise do item b) – comparação dos dois modelos	79
Quadro 16 - Análise do item c) – comparação dos dois modelos	80
Quadro 17 - Análise do item d) – comparação dos dois modelos	81
Quadro 18 - Análise do item e) – comparação dos dois modelos	82
Quadro 19 - Análise do item f) – comparação dos dois modelos.....	83

Quadro 20 - Análise do item g) – comparação dos dois modelos	84
Quadro 21 - Análise do item h) – comparação dos dois modelos	85
Quadro 22 - Análise do item i) – comparação dos dois modelos	86
Quadro 23 - Análise do item j) – comparação dos dois modelos	87
Quadro 24 - Análise do item k) – comparação dos dois modelos	88
Quadro 25 - Análise do item l) – comparação dos dois modelos	89
Quadro 26 - Análise do item m) – comparação dos dois modelos	90
Quadro 27 - Análise do item n) – comparação dos dois modelos	91
Quadro 28 - Análise do item o) – comparação dos dois modelos	92
Quadro 29 - Análise do item p) – comparação dos dois modelos	93
Quadro 30 - Análise do item q) – comparação dos dois modelos	94
Quadro 31 - Análise do item r) – comparação dos dois modelos.....	95
Quadro 32 - Análise do item s) – comparação dos dois modelos.....	96
Quadro 33 - Análise do item t) – comparação dos dois modelos	97
Quadro 34 – Categorização dos itens	106
Quadro 35 – Médias, desvios-padrão, mínimo, máximo, p-value, relativos à variável	107
Quadro 36 - Médias, desvios-padrão, mínimo, máximo, p-value relativos à variável .	108
Quadro 37 - Médias, desvios-padrão, mínimo, máximo, p-value relativos à variável .	110
Quadro 38 - Médias, desvios-padrão, mínimo, máximo, p-value relativos à variável .	110

Índice de ilustrações

Ilustração 1 – Sexo dos inquiridos.....	71
Ilustração 2 – Faixa etária dos inquiridos.....	71
Ilustração 3– Habilitações académicas	72
Ilustração 4 – Tempo de serviço.....	73
Ilustração 5 – Especialização na área das NEE's	73
Ilustração 6 – Experiência com alunos com NEE' no ensino regular	74
Ilustração 7 – Modelo Pedagógico de trabalho com o qual se identificam	74
Ilustração 8 – Análise do item a) – outros modelos	78
Ilustração 9 – Análise do item a) – MEM	78
Ilustração 10 – Análise do item b) – outros modelos	79
Ilustração 11 – Análise do item b) – MEM	79
Ilustração 12 – Análise do item c) – MEM	80
Ilustração 13 – Análise do item c) – outros modelos	80
Ilustração 14 – Análise do item d) – outros modelos	81
Ilustração 15 – Análise do item d) – MEM	81
Ilustração 16 – Análise do item e) – MEM	82
Ilustração 17 – Análise do item e) – outros modelos	82
Ilustração 18 – Análise do item f) – outros modelos.....	83
Ilustração 19 – Análise do item f) – MEM.....	83
Ilustração 20 – Análise do item g) – MEM	84
Ilustração 21 – Análise do item g) – outros modelos	84

Ilustração 22 – Análise do item h) – Outros modelos	85
Ilustração 23 – Análise do item h) – MEM	85
Ilustração 24 – Análise do item i) – MEM	86
Ilustração 25 – Análise do item i) – Outros modelos	86
Ilustração 26 – Análise do item j) – Outros modelos	87
Ilustração 27 – Análise do item j) – MEM	87
Ilustração 28 – Análise do item K) – MEM	88
Ilustração 29 – Análise do item K) – Outros modelos	88
Ilustração 30 – Análise do item l) – Outros modelos	89
Ilustração 31 – Análise do item l) – MEM	89
Ilustração 32 – Análise do item m) – Outros modelos	90
Ilustração 33 – Análise do item m) – MEM	90
Ilustração 34 – Análise do item n) – Outros modelos	91
Ilustração 35 – Análise do item n) – MEM	91
Ilustração 36 – Análise do item o) – MEM	92
Ilustração 37 – Análise do item o) – Outros modelos	92
Ilustração 38 – Análise do item p) – MEM	93
Ilustração 39 – Análise do item p) – Outros modelos	93
Ilustração 40 – Análise do item q) – MEM	94
Ilustração 41 – Análise do item q) – Outros modelos	94
Ilustração 42 – Análise do item r) – MEM	95
Ilustração 43 – Análise do item r) – Outros modelos	95

Ilustração 44 – Análise do item s) – Outros modelos.....	96
Ilustração 45 – Análise do item s) – MEM.....	96
Ilustração 47 – Análise do item t) – MEM.....	97
Ilustração 46 – Análise do item t) – Outros modelos	97

IV. Introdução

A sociedade tem vindo a tornar-se cada vez mais complexa. A diversidade aumenta, havendo por isso, a necessidade de se mudar a forma de compreender o mundo e o outro.

“Afiml somos todos iguais ou todos diferentes? A todo o momento, as diferenças entre os homens fazem-se presentes, mostrando e demonstrando que existem grupos humanos dotados de especificidades naturalmente irredutíveis. Os seres humanos são diferentes, pertencem a grupos variados, convivem e desenvolvem-se em culturas distintas. São diferentes de direito”. (Ferreira et al, 2003)

Não podemos ignorar por mais tempo as diferenças e o reconhecimento das mesmas implica a sua aceitação e a promoção de ambientes que as favoreçam.

É essencial que se aumente a consciência sobre os direitos dos indivíduos e que se criem meios sociais e escolares seguros, ricos, redutores de estigmas que se assumam como inclusivos.

A inclusão é assim “uma problemática cada vez mais premente na senda de uma educação e sociedade mais equitativas implicando mudanças ao nível das mentalidades, saberes e práticas dos indivíduos e dos vários sistemas enquadramentos da vida humana” (Grácio et al, n.d.).

As escolas têm por isso de mudar, no sentido de se tornarem capazes de oferecer uma educação inclusiva capaz de responder às necessidades de aprendizagem de todas as crianças da comunidade - aprendizagens académicas, desenvolvimento pessoal e competências sociais.

A Unesco, ao desafiar toda a comunidade internacional, em 1994, para a criação de “escolas para todos”, propõe a implementação, de medidas e programas com vista ao respeito pela diversidade das características, interesses e necessidades de cada criança. Esse processo de mudança implica muitas alterações ao nível da prática dos docentes.

É incontestável o papel da educação na formação dos alunos, futuros cidadãos. Mudar a sociedade passa por tornar a escola num espaço favorável a todos a que a procuram; “onde todos possam ser bem-vindos para colaborar no trabalho realizado (...), onde cada um seja valorizado” (Ferreira et al, 2003) e onde se acredite nas possibilidades de todas as pessoas sem distinção, pois tal como Fonseca (1995) refere, “o ser humano pode modificar-se por

efeitos da educação e, ao mudar a sua estrutura de informação, formação e transformação do envolvimento, pode adquirir novas possibilidades e novas capacidades”.

A UNESCO (1994) - Declaração de Salamanca – defende que é “... fundamental que todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem; (...) as escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades”.

Os princípios enunciados – abordagem inclusiva - estão ainda longe de serem contemplados nas práticas quotidianas dos professores que se regem por modelos tradicionais de ensino-aprendizagem, que se baseiam na premissa de que todos podem ser ensinados como se fossem um só.

Para que as instituições educativas possam responder efetivamente às necessidades de todas as crianças de uma dada comunidade é necessária a adoção de práticas de diferenciação pedagógica, práticas essas, que implicam uma rutura significativa com os modelos tradicionais de ensino-aprendizagem.

Esta investigação surge pela urgência de fomentar ambientes de sala de aula que favoreçam a inclusão de alunos com Necessidade Educativas Especiais e pela consciência que tal só poderá ser feito a partir da mudanças das práticas pedagógicas e da aplicação da diferenciação pedagógica nas salas de aula.

A escolha do tema de investigação tem por base duas grandes questões de partida:

- O que é necessário para criar uma sala de aula verdadeiramente inclusiva?
- Como diferenciar as práticas, de forma a fazer aprender e progredir de forma significativa e eficaz todos os alunos sem exceção?

Associado à escola inclusiva e adaptativa está o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna, fundado entre outros por Sérgio Niza que defende uma escola capaz de se adaptar com eficácia curricular à diversidade dos seus alunos, pela diferenciação do trabalho pedagógico.

Colocámos inicialmente as seguintes questões, que ditaram todo o trabalho.

- Em que é que os Professores que seguem o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna se distinguem dos professores com modelos mais tradicionais?

- Os professores que seguem o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna promovem uma verdadeira diferenciação nas suas salas de aula?
- Os professores que seguem o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna promovem um ensino mais inclusivo do que os outros professores?
- Que práticas, rotinas e estratégias inclusivas utilizam os professores que seguem o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna?

Começámos esta investigação fazendo uma vasta revisão da literatura disponível associada ao tema da inclusão - esclarecemos alguns conceitos essenciais, como inclusão, integração, Necessidades Educativas Especiais; fizemos uma pequena abordagem histórica, essencial para a compreensão da escola atual; contrapusemos a inclusão e a integração, diferenciámos a escola tradicional da escola inclusiva.

Associado ao tema da investigação, apresentámos vários modelos pedagógicos de trabalho, explorando ao pormenor aquele que a teoria nos mostra ser mais inclusivo – Movimento da Escola Moderna. Associado ao modelo anterior estão estratégias, atividades, recursos, atitudes e valores que orientam os docentes que se regem pelo mesmo.

Após o enquadramento teórico segue-se o enquadramento metodológico, onde explicitamos as metodologias de investigação utilizadas; segue-se a análise e o tratamento de dados, concluindo com a reflexão/conclusão e propondo novas linhas de investigação.

V. Revisão da literatura

1. Educação Especial e Necessidades Educativas Especiais

No início da década de 60, os recursos existentes no nosso país eram escassos ou mesmo inexistentes para crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Nessa época, alguns pais começaram a organizar-se, com o intuito de encontrar respostas educativas capazes de ajudar os seus filhos (Candeias, n.d.).

Na década de 70 deu-se a democratização do ensino, o que levou novos “tipos” de alunos à escola, nomeadamente crianças provenientes de classes sócio - económicas desfavorecidas. A escola não foi capaz de dar uma resposta eficaz nem de apresentar soluções viáveis, capazes de lidar com o desempenho insatisfatório. Está ainda, nesta altura, a tentar descobrir como pode tornar-se adequada àqueles provenientes de classes desfavorecidas e aos incapacitados.

No final da década, começa-se a discutir o conceito de escola “inclusiva”, para que as crianças com “deficiência” integrem as turmas regulares. No que diz respeito à dimensão pedagógica, ressalta a ideia de que a igualdade de oportunidades requer que a escola dê um atendimento individualizado a cada criança, atendendo assim às diferenças (Baumel et al, 1998). Nessa altura o Ministério da Educação passa a assumir, gradualmente, o setor da educação especial.

A partir de 1978 e por influência de Warnock que introduziu o conceito de NEE, a política Portuguesa começou a mudar, com vista a reforçar o papel da escola e do professor no ensino regular (Candeias, n.d.).

Após a generalização do conceito de NEE por toda a Europa, só em 1986 com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) foi contemplado na legislação Portuguesa. Aí começam-se a verificar transformações significativas na conceção de integração.

De acordo com a LBSE, a educação especial deve organizar-se segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico e com o apoio de professores especializados (Candeias, n.d.).

Em 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais - acesso e qualidade - foi elaborada a Declaração de Salamanca. Foi assim lançado um programa de ação, ficando a expectativa de que cada país dê a resposta adequada (Baumel et al, 1998),

ajustando as escolas a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras.

Atualmente, o Sistema Educativo Português, no que concerne às NEE, é ainda um pouco confuso. Correia (2003) define a legislação como contraditória, imprecisa, não regulamentada; se por um lado diz “não” à categorização, por outro diz “sim”; não reconhece as dificuldades de aprendizagem (DA) como uma categoria das NEE; valoriza os apoios indiretos ao invés dos diretos; adultera o papel fundamental do professor de Educação Especial e não valoriza a inclusão.

O conceito de Necessidades Educativas Especiais aplica-se assim a “crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem derivadas de fatores orgânicos ou ambientais” (Guerra, 2002) e assenta em três conceitos - chave: a necessidade de métodos de ensino especializado para que o aluno possa aceder ao currículo normal; a necessidade de um currículo modificado e adaptado às possibilidades dos sujeitos; a necessidade de apoio contextual educativo.

2. Integração versus inclusão

Integrar (do latim: integrare) significa “formar”, “coordenar” ou “combinar” num todo sentido unificado (unido), e “integração” significa ato ou processo de integrar.

A **integração** inicia-se nos primeiros anos de vida, quando a criança, nas várias etapas de desenvolvimento, começa a expressar a sua maneira de sentir, pensar e agir através da sua relação com os familiares e outras pessoas, e com o meio que as circunda” (Ferreira et al, 2003). Assim, integrar implica aceitar que indivíduos com as mais variadas deficiências aprendam através de estratégias similares, utilizando-se dos mesmos materiais pedagógicos.

A integração insere o sujeito na escola esperando uma adaptação deste ao ambiente escolar já estruturado. Pelo contrário, a **inclusão** escolar implica redimensionamento de estruturas físicas da escola, de atitudes e perceções dos professores, adaptações curriculares; significa, no fundo, o direito ao exercício da cidadania.

A **inclusão** baseia-se num conjunto de princípios que procuram mudar a filosofia de educação dos alunos com NEE. Correia (2008) refere os seguintes:

- todos os alunos, independentemente da raça, condição linguística ou económica, sexo, orientação sexual, idade, capacidades de aprendizagem, estilos de aprendizagem, etnia, cultura e religião, têm o direito a ser educados em ambientes inclusivos;

- todos os alunos com NEE são capazes de aprender e de contribuir para a sociedade onde estão inseridos;
- todos os alunos com NEE devem ter oportunidades iguais de acesso a serviços de qualidade que lhe permitam alcançar sucesso;
- todos os alunos com NEE devem ter acesso a serviços de apoio especializado, quando deles necessitem, que se traduzam em práticas educativas ajustadas às suas capacidades e necessidades;
- todos os alunos com NEE devem ter acesso a um currículo diversificado;
- todos os alunos com NEE devem ter a oportunidade de trabalhar em grupo e de participar em atividades extra escolares e em eventos comunitários, sociais e recreativos;
- todos os alunos devem ser ensinados a apreciar as diferenças e similaridades do ser humano.

Na verdade, a escola pública tem sido, um espaço de exclusão de todos aqueles que não se enquadram no padrão imaginário do aluno “normal”. Santos e Paulino (2006) consideram que a nossa sociedade e as nossas escolas funcionam segundo uma lógica que determina a exclusão de alguns grupos para o benefício de outros, contrariando os valores igualitários expressos em diversas declarações Mundiais.

Neste sentido, incluir tem uma importância fundamental pois procura minimizar todo e qualquer tipo de exclusão, elevando ao máximo o nível de participação coletiva e individual.

Promover a inclusão significa uma mudança de postura e de olhar acerca da deficiência. Implica uma quebra de paradigmas, a reformulação do nosso sistema de ensino para a conquista de uma educação de qualidade, implica também ter em conta o *princípio da normalização*, que tem como pressuposto básico a ideia de que toda a pessoa com deficiência tem o direito de experienciar um estilo ou padrão de vida, que seria normal na sua própria cultura (Ferreira et al, 2003). Assim sendo, a pessoa com deficiência deve ter um ritmo de vida natural, com horários preestabelecidos para a escola ou para o trabalho, o que inclui, ainda, ter liberdade de escolha, desejos respeitados e considerados. Este princípio baseia-se na aceitação da pessoa com deficiência tal como ela é, o que não significa converter em “normal” uma pessoa com deficiência.

Ferreira et al (2003) cita Mantoan (1998^a) que explica que a noção de inclusão não é incompatível com a de integração, pois institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. A inclusão impõe uma mudança de perspetiva educacional, pois não

se limita àqueles que apresentam deficiência, estendendo-se a qualquer aluno que manifeste dificuldades na escola. Baseia-se no modelo, de acordo com o qual, para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada, a partir do entendimento de que é ela que precisa de ser capaz de atender às necessidades dos seus membros. A sua meta é não deixar ninguém fora do sistema escolar, que deverá adaptar-se às particularidades de todos os alunos.

A responsabilidade da inclusão é da escola e de todos aqueles que a constituem, em especial dos professores, pois tal como indica a Declaração de Salamanca (UNESCO, 2004) uma escola inclusiva é um local onde todos os alunos aprendem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentam.

Cabe, por isso, à escola “empreender esforços, no sentido de oferecer a todos os alunos, em especial àqueles com Necessidades Educativas Especiais: o direito a uma educação igual e de qualidade; serem vistos no seu todo quanto ao seu crescimento e desenvolvimento; lhes providenciar uma educação que respeite as suas necessidades e características, que na sua essência, constituem direitos fundamentais de todas as crianças; facilitar a sua transição para a vida ativa, por forma a que se venham a mover na sociedade a que, por direito pertencem, com a maior autonomia e independência possíveis” (Guerra, 2002).

Para terminar, Rodrigues (2001) cita Porter (1997) que apresenta de uma forma esquemática e simples, as diferenças principais entre a integração e a inclusão:

Integração	Inclusão
Centrada no aluno	Centrada na sala de aula
Resultados diagnóstico-prescritivos	Resolução de problemas em colaboração
Programa para o aluno	Estratégias para os professores
Colocação adequada às necessidades dos alunos	Sala de aula favorecendo a adaptação e o apoio

Quadro 1 - Principais diferenças entre integração e inclusão

3. Escola e educação inclusivas

“A educação pode ser definida, em termos gerais, como algo que, sistematicamente, promove a aprendizagem e o desenvolvimento. Desse modo, a educação é um processo que se estende pela vida toda, não começa nem termina com a vida escolar” (Martins, 2009).

A escola nasceu em função de grupos homogêneos, em função do aluno médio (representativo da cultura da classe dominante). Vê-se atualmente perante mudanças estruturais, organizativas e administrativas significativas que visam dar uma melhor resposta educativa a todos os alunos.

Um sistema educativo só pode ser considerado inclusivo quando reconhece que todas as crianças podem aprender; admite e respeita diferenças nas crianças, nomeadamente a idade, o sexo, a etnia, a língua, a deficiência/inabilidade, a classe social, o estado de saúde ou qualquer outra condição; admite que as estruturas, sistemas e metodologias de ensino têm de atender às necessidades de todas as crianças; não é restrito ou limitado por salas de aula numerosas nem por falta de recursos materiais.

Uma escola inclusiva é assim, um tipo de comunidade educativa cujas práticas respondem à diversidade dos seus alunos, atendendo às necessidades emocionais, académicas e sociais que os mesmos manifestam (Improvement through Research in the Inclusive School, 2006).

Para que as práticas atendam às necessidades dos alunos é necessário que a escola desenvolva políticas, práticas e culturas que respeitem a diferença e que haja, na mesma, uma contribuição ativa de cada aluno para a construção de um conhecimento partilhado.

Existem já, várias medidas orientadoras de uma Educação e de uma Escola para todos e que pretendem terminar com as escolas excludentes, são elas:

- A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, que reconhece a cada cidadão o direito de acesso à escolaridade básica bem como o direito ao sucesso escolar.
- O acordo de Jomtien de 1990, que propõe o garantir de uma educação básica para todos, numa escola para todos.
- A Declaração de Salamanca de 1994, que reconhece que cada criança possui características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias a que a escola deve corresponder de maneira inclusiva.

Todas elas apontam para a existência de um tipo de escola que deve abrir oportunidades educacionais adequadas a todas as crianças, o que implica que se dê condições às crianças com Necessidades Educativas Especiais para que se possam desenvolver social e intelectualmente junto com as outras crianças na escola regular. Trata-se então da criação de uma escola que aceite todas as diferenças e se adapte à variedade humana, criando um ambiente propício ao desenvolvimento das potencialidades individuais (Baumel et al, 1998).

“Nesse tipo de escola o modelo educativo deverá pretender, em primeiro lugar, estabelecer ligações cognitivas entre os alunos e o currículo, para que adquiram e desenvolvam estratégias que lhes permitam resolver problemas da vida quotidiana e que os preparem para aproveitar as oportunidades que a vida lhes oferece. A pedagogia deve ser centrada na criança, os docentes devem ser capazes de educar todos, sem discriminação, respeitando as suas diferenças (...) dando respostas adequadas às características e necessidades do aluno” (Martins, 2009).

As escolas inclusivas têm de considerar as necessidades de todos os alunos e estruturar-se em função dessas necessidades. Têm de entender o espaço escolar como um espaço privilegiado, pela interação entre alunos, que proporciona a oportunidade de convívio, num espaço social, diverso, rico e estimulante. Este deve ser o local privilegiado para o aluno com NEE efetuar as suas aprendizagens, podendo aí receber todos os apoios necessários ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

É preciso ter em conta que a educação inclusiva só existe se forem introduzidas nas salas de aula estratégias e práticas efetivamente diferentes daquelas que tradicionalmente se praticam e isso depende obviamente dos professores, das suas atitudes, conhecimentos, competências e capacidades para modificarem as suas práticas, inovarem e criarem ambientes de sala de aula (contextos) para um ensino que vá ao encontro das necessidades e potenciais dos seus alunos.

A educação inclusiva continua a tratar-se de um tema bastante complexo, gerador de discussões e, por isso, Martins (2009) considera urgente e necessário:

- repensar o sentido que se atribui à educação, atualizar conceções já conhecidas e dignificar o processo de construção de todo o indivíduo.
- olhar a inclusão como positiva ao reconsiderar os aspetos das relações sociais e negativa ao pensar no ponto de vista da integração.
- acreditar que a inclusão compreende um valor constitucional que deve concretizar a aceitação da diferença humana e respeitar a diversidade cultural e social.
- proporcionar o contato com outras pessoas, para que o aluno com NEE se aperceba da sua identidade individual em contexto social.
- ter em conta que a inclusão é muito mais que um conceito a ser posto em prática, é algo que deve ser introduzido numa consciencialização social para que se obtenha êxito.

Para que a intervenção dos professores seja eficaz, é necessário que estes tenham “consciência das dificuldades académicas, comportamentais e sócio - emocionais dos seus alunos (...) e sejam sensíveis e compreensivos, perante estas” (Rief e Heimburge, 2000).

É impreterível que os docentes ensinem e adaptem as suas práticas a todos os níveis e aptidões, chegando assim quer aos dotados, quer aos alunos com NEE, de forma a conduzir todos os alunos, sem exceção, ao sucesso educativo.

Apesar das diferenças enormes entre as crianças, há semelhanças ao nível das necessidades educativas, isto é, todos os alunos beneficiam com uma aprendizagem prática, direta, ativa, estimulante, relevante, adequada e que tenha em conta os seus pontos fortes e os seus pontos fracos.

Para Rief e Heimburge (2000) quando o professor trabalha, com o intuito de melhorar as suas aptidões de ensino e o seu repertório de estratégias, está de facto a trabalhar para dar resposta às necessidades de todos os seus alunos.

Ferreira (2005) cita Walker e Webb (1989) que apresentam, em forma de resumo, os seguintes requisitos para uma escola verdadeiramente inclusiva:

- ao ser baseada numa comunidade, reflete a comunidade como um todo;
- é aberta, positiva e diversa, onde a seletividade e a exclusão não têm lugar;
- é acessível a todos os que se tornam membros – sem barreiras à participação ao nível do espaço físico e da educação, em termos de currículo, ao nível dos sistemas de apoio e métodos de comunicação;
- promove colaboração nos trabalhos escolares inclusivos com outras escolas; ao invés da competitividade promove a igualdade;
- é uma democracia.

Por sua vez, Booth e Ainscow (2002), consideram que a inclusão em educação implica:

- valorizar, igualmente, todos os alunos e todo o pessoal;
- aumentar a participação e reduzir a exclusão dos alunos das culturas, currículos e comunidades das escolas locais;
- reestruturar as políticas, culturas e práticas nas escolas, de forma que estas respondam à diversidade dos alunos da localidade;
- reduzir as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos, não somente aos que têm deficiências ou que são categorizados como tendo “necessidades

educativas especiais”;

- utilizar as estratégias adotadas para ultrapassar as barreiras ao acesso e à participação com que alguns alunos se deparam, de modo a que estas venham a beneficiar duma forma mais geral, todos os alunos;

- olhar para as diferenças entre os alunos como recursos de apoio à aprendizagem, em vez de as considerar como problemas a resolver.

- reconhecer o direito dos alunos a serem educados na sua localidade de residência;

- desenvolver as escolas considerando os seus profissionais, bem como os alunos;

- sublinhar o papel das escolas na construção das comunidades e no desenvolvimento dos valores, bem como no aumento do sucesso da aprendizagem;

- incentivar as relações mútuas, entre escolas e comunidades.

- reconhecer que a inclusão na educação é um dos aspetos da inclusão na sociedade.

4. Argumentos a favor da inclusão

“Todos os alunos são diferentes: a diversidade propicia o desenvolvimento”.

(Baumel et al, 1998)

Uma turma que acolha crianças diferentes terá inúmeros benefícios ao nível do desenvolvimento cognitivo, tanto das crianças deficientes, como de todas as outras porque as interações e a intervenção educativa que ocorrem, favorecem o desenvolvimento de todos os alunos, sem exceção.

A diversidade possibilita aos alunos mais desfavorecidos que avancem, impulsionados pela interação social, sob a orientação do professor e com a colaboração dos colegas (Baumel et al, 1998). Desse modo, as crianças com Necessidades Educativas Especiais irão evoluir em função das condições sócio - culturais e afetivas que as cercam, do grau de comprometimento biológico e das soluções pedagógicas encontradas.

O contato das crianças entre si reforça atitudes positivas, ajudando-as a aprender, a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer, convivendo com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares. “Todas as crianças, sem distinção, podem beneficiar das experiências obtidas no ambiente educacional” (Ferreira et al, 2003).

Então por quê separá-las? Por quê resistir à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais, quando as investigações apontam para benefícios para todos?

Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiência têm oportunidade de preparar-se para a vida (futura) em comunidade, os professores melhoram as suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social de igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social” (Serra (n.d.) in Santos e Paulino (2006)).

A inclusão de todos na escola traduz-se em benefícios para todos os alunos, para os professores e para a sociedade em geral. Os professores têm assim oportunidade para trabalhar com outros profissionais (terapeutas, professores de apoio), aliviando muito do stress associado ao ensino. Esse trabalho de colaboração permite a partilha de estratégias de ensino, uma maior monitorização dos progressos dos alunos, o combate aos problemas de comportamento, o aumento da comunicação com outros profissionais da educação e com os pais (Correia, 2008).

Ao se envolverem em ambientes mais inclusivos, os próprios professores veem a sua vida profissional e pessoal melhorar, pois o trabalho em colaboração torna o ensino mais estimulante, quebrando o isolamento típico em que normalmente os professores vivem.

5. Condições para a inclusão

Criar condições para a inclusão passa por derrubar os preconceitos associados à mesma. Esses preconceitos podem ser eliminados, ou pelo menos reduzidos, “por meio das ações de sensibilização da sociedade, mediante a convivência na diversidade humana dentro das escolas inclusivas” (Silveira e Almeida, 2005).

Vários estudos e relatórios europeus têm mostrado uma contradição entre os discursos da inclusão e a prática nas escolas. Veremos de seguida, o conjunto de agentes responsáveis por criar condições para a inclusão de crianças com NEE e que são essenciais para que a inclusão se torne uma realidade as escolas.

a. Professores

A efetivação de uma escola mais inclusiva e mais eficaz para todos assenta, sobretudo, na qualidade profissional dos **professores** e de todos os outros agentes educativos.

“Ser professor é dar condições e oportunidades ao outro de construir os seus próprios sentidos e criar as suas próprias condições para viver em sociedade, (...) o professor é um agente de encantamento (...) é aquele que apresenta os limites e faz florescer as possibilidades criativas e inclusivas” (Candeias, n.d.).

É exigido ao professor um papel mais dinamizador, com mais competências e saberes. Esse papel ativo por parte dos professores é um dos elementos principais para que o processo de inclusão em educação realmente ocorra. Cabe ao professor construir as suas formas de atuação pedagógica, desenvolver práticas adequadas e favorecedoras da inclusão.

Mas, o professor enquanto ser individual e único, é tudo aquilo que lhe ensinam ao longo da vida: aquilo que aprende aquando a sua formação; as suas vivências enquanto aluno, aquilo que é pelo contato com os outros. O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa, o modo como cada pessoa se forma e se transforma, e assume-se como algo que se constrói ao longo de toda a vida.

A formação de professores nos seus vários níveis, deve ser uma forte aposta, de forma a que se garanta o domínio de conhecimentos e as competências necessárias para o desenvolvimento de práticas promotoras de inclusão e de qualidade educativa. “A formação dos professores e o seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas integrativas positivas nas escolas” (Marchesi, 2001).

Esta formação inicial deve fazer incidir a sua ação em vários domínios: nas competências pessoais e relacionais, nos conhecimentos e competências práticas de intervenção na sala de aula, nos conhecimentos acerca de variadas NEE, nos conhecimentos sobre fatores pessoais e sociais envolvidos no desenvolvimento e na aprendizagem.

É importante que se formem professores mais aptos a interpretar acontecimentos e circunstâncias e a usar os recursos existentes como fonte de apoio. Só assim os alunos com dificuldades podem ser vistos de um modo mais positivo, como fonte de recolha de informação sobre as condições de sala de aula existentes (Sim, 2005).

Segundo Marchesi (2001) quando o professor se sente pouco competente para facilitar a aprendizagem dos alunos com NEE, terá uma maior tendência para desenvolver atitudes mais negativas, que se traduzirão depois numa menor interação e numa menor atenção aos mesmos. Assim sendo, a melhor forma de melhorar as atitudes e as expectativas dos professores é desenvolver o seu conhecimento sobre a diversidade dos alunos e as competências para os ensinar.

b. Escola

A escola necessita urgentemente de uma mudança estrutural. É impossível falarmos de Educação Inclusiva quando as escolas têm currículos fechados, adaptações curriculares e avaliações formatadas, com professores que trabalham sozinhos e com práticas baseadas no aluno médio e que não têm em atenção a diferença. Urge, por isso, uma educação pautada pela cooperação, pela reflexão crítica, pela solidariedade e pela democracia.

As escolas são formadas por grupos de pessoas que agem de acordo com os seus valores, crenças e convicções e que influenciam o que a organização pode ser (ou não). Por esse motivo, as escolas desenvolvem-se através de um processo moroso baseado na sua experiência enquanto escola (Ferreira, 2005).

Para Correia (2003) construir uma escola democrática passa por criar uma escola para todos, na qual não será preciso segregar nem integrar mas apenas e só estudar os apoios necessários para que todos os alunos possam desempenhar o seu papel enquanto cidadãos. Trata-se também de criar uma escola que possibilite a convivência e o reconhecimento do outro em todas as suas dimensões (Sartoretto, n.d.).

O processo de transformação da escola comum é lento e exige uma rutura com os modelos que estão presentes nas práticas pedagógicas vigentes. Ferreira (2005) cita Ainscow (2000) que aponta seis mudanças essenciais para as escolas que procuram oferecer modelos educativos com maior inclusão, são elas:

- assumir como ponto de partida, as práticas e os conhecimentos existentes;
- ver as diferenças como oportunidades para a aprendizagem;
- inventariar barreiras à participação;
- usar recursos disponíveis para a aprendizagem;
- desenvolver uma linguagem ligada à prática;
- criar condições que incentivem aceitar riscos.

“Uma escola com êxito é aquela em que as relações e interações são facilitadas e coordenadas, de modo a que as pessoas envolvidas possam levar a bom termo a missão que têm em comum.”

(Ainscow, 1997, citado por Ferreira, 2005)

c. Família

O meio familiar dos alunos constitui uma referência constante no discurso dos professores. É com frequência apresentado como uma efetiva base das dificuldades apresentadas por muitos alunos, sendo importante considerar os modelos culturais de referência, o conjunto de representações e expectativas face ao aluno e face à escola e a relação escola - meio familiar (Morgado, 1999).

A família surge como primeiro contexto de desenvolvimento do ser humano. Por isso, a educação no contexto familiar tem sido considerada pelos investigadores em ciências humanas e sociais como um processo informal com contributos significativos para o desenvolvimento da criança e para a sua adaptação ao meio e à sociedade onde vive (Pires et al, n.d.).

A família é o «espaço» onde as crianças fazem as suas primeiras aprendizagens: a língua, as noções e os conceitos, as atitudes e os valores, as formas de ser e estar, etc. Por isso mesmo, a influência da família é enorme, uma vez que cabe a ela ajudar a configurar as competências cognitivas e motoras, o equilíbrio pessoal, a relação interpessoal e a inserção social. O variado contexto de vivências sociais e familiares que envolve a infância e a juventude introduz aspetos importantes na sua formação.

Pires et al (n.d.) refere que uma relação positiva entre pais e agentes educativos contribui para a adaptação da criança à escola, para um melhor auto-conceito e para uma maior participação dos pais. Este tipo de relação contribui também para que os pais se impliquem mais e assumam o seu papel parental, através do apoio que prestam ao seu filho.

O papel dos pais na inclusão escolar é muito importante. Em primeiro lugar porque podem fornecer aos profissionais informações importantes sobre a criança, em segundo lugar, quando monitorizam as atividades escolares da criança e quando participam e se envolvem nas mesmas e em terceiro, através da participação em estruturas como as associações de pais, onde podem discutir e resolver assuntos relacionados com a escola e com os seus filhos.

Por tudo isto, é importante que cada vez mais o professor reconheça a importância da participação ativa da família na educação da criança com NEE e crie práticas centradas na mesma, reconhecendo a importância fulcral da mesma na vida dos indivíduos.

d. Apoios Educativos

Para a criação de uma escola inclusiva, o papel dos apoios educativos é crucial.

Os apoios Educativos são o conjunto de intervenções prescritas pelas planificações. Destinam-se a dotar o aluno de um conjunto de competências que possam contribuir para a sua inserção na sociedade, autónoma e responsável (Correia, 2003).

O professor de educação especial deve proporcionar apoio especializado ao aluno com NEE, respondendo às suas necessidades especiais, tendo por base as suas características e o seu potencial. Cabe ao professor de educação especial, modificar o currículo comum para facilitar a aprendizagem da criança com NEE; propor ajuda suplementar e serviços de que o aluno necessite para ter sucesso na sala de aula e fora dela; alterar as avaliações para que o aluno possa vir a mostrar o que aprendeu; estar ao corrente de outros aspetos do ensino individualizado que possam responder às necessidades do aluno. Deve ainda colaborar com o professor da turma, efetuar trabalho de consultadoria, fazer planificações conjuntas e trabalhar diretamente com o aluno com NEE (Correia, 2003).

Em alguns países existe já um outro tipo de apoio – assistentes educativos. Trata-se de pessoal não docente que fornece apoio às crianças com NEE. Rodrigues (2001) explica que os assistentes educativos desempenham um conjunto de funções e podem, em alguns casos, assumir-se como um fator decisivo para assegurar a resposta às necessidades de alunos com NEE. As suas funções incluem:

- a) Cuidar das necessidades físicas, especialmente de jovens com deficiências motoras evidentes;
- b) Apoio para atuar como um para-profissional, desenvolvendo programas concebidos por terapeutas da fala ou fisioterapeutas;
- c) Apoio ao professor, nomeadamente na preparação de materiais, de aulas;
- d) Educação – implicar-se em atividades de ensino sobre a supervisão do professor, ouvir a leitura dos alunos e fornecer modelos linguísticos;
- e) Comunicação – estabelecer contactos com toda a escola no que respeita à preparação das aulas, aspetos organizacionais;
- f) Missão – facilitar canais de comunicação com alunos com problemas emocionais diferentes dos estabelecidos com os colegas e com os professores.

Todos os serviços de apoio especializado apresentados, são importantíssimos para o aluno com NEE, e essenciais para o seu sucesso educativo.

6. Currículo inclusivo e diferenciação

A escola necessita de massificar o sucesso educativo, garantindo uma qualidade educativa satisfatória. Nesse sentido, surge a necessidade de diferenciação curricular – de forma a “proporcionar a todos as aprendizagens necessárias, sem as quais a sobrevivência (social e individual) estará cada vez mais em risco” (Roldão, 1999).

No que diz respeito ao currículo, a escola manteve-se bastante rígida e imutável. Atendendo ao fato de que o público – alvo das escolas diversificou bastante e os saberes/conhecimentos evoluíram e complexificaram-se, manter um currículo semelhante ao usado nas gerações anteriores não faz sentido. Do mesmo modo não faz sentido o uso de metodologias uniformes na sala de aula, onde a exposição do professor tem particular relevo e onde o uso dos manuais é uma constante.

O currículo, não é mais do que o conjunto de experiências planeadas (valores, atitudes, conhecimentos, práticas e opções), que se proporcionam a um indivíduo. Isso pode acontecer através de atividades escolares e académicas ou em outros contextos. Rodrigues (2001) define-o como sendo o ponto de convergência e de aplicação de toda a informação, metodologias, oportunidades e intervenções habilitativas. Assim, ao desenvolver o currículo com alunos com Necessidades Educativas Especiais, há três aspetos fundamentais a ter em conta, nomeadamente - a seleção do modelo, a diferenciação e a funcionalidade.

Segundo a UNESCO (2004) o currículo define-se como “o que é aprendido e ensinado (contexto); como é oferecido (métodos de ensino e aprendizagem); como é avaliado (provas, por exemplo) e os recursos usados (ex. livros usados para ministrar os conteúdos e para o processo ensino-aprendizagem). O currículo formal baseia-se num conjunto de objetivos e resultados previstos, (...) o informal ou currículo oculto diz respeito à aprendizagem não planeada que ocorre nas salas de aula, nos espaços da escola ou quando os estudantes interagem com ou sem a presença do professor”.

Adotar uma perspetiva de diferenciação implica articular as aprendizagens nucleares do currículo com o projeto curricular de cada escola, identificando as muitas dimensões da diversidade, atendendo ao contexto meio-escola-alunos-cultura, para que se construa um projeto adequado.

Silva (2000) relembra a visão de Paulo Freire que ataca o carácter verbalista, narrativo, dissertativo do currículo “tradicional”. Segundo o mesmo, o currículo tradicional está desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer/aprender. Nesta,

o professor/educador tem sempre um papel ativo ao invés do educando, limitado a uma receção passiva. Assim sendo, o diálogo é desnecessário. Como “conhecer é uma questão de depósito e acumulação de informação e fatos, o educando é concebido em termos de falta, de carência, de ignorância, relativamente àqueles fatos e àquelas informações”.

Todos os sujeitos devem estar ativamente envolvidos no ato de conhecer/aprender. O educador e os educandos devem criar, em diálogo, um conhecimento do Mundo. É a própria experiência dos alunos que se assume como a fonte de busca dos temas significativos/geradores que vão constituir o conteúdo programático do currículo.

Flexibilizar o currículo irá permitir que as escolas se diferenciem umas das outras, que adequem a sua prática pedagógica, que planifiquem de acordo com as características e necessidades dos alunos. De acordo com André (2010) significa desenvolver estratégias de ensino diversificadas e modelos de organização do trabalho variados, que conduzam ao sucesso educativo de todos os alunos. No caso concreto dos alunos com NEE, este autor considera que a flexibilização do currículo consiste em dar especial atenção aos processos de aprendizagem dos alunos e consequentemente tomar decisões curriculares que se ajustem às suas necessidades.

“Ao realizar a flexibilização e o enriquecimento do currículo, com a ativa participação dos seus estudantes, o docente oferece oportunidades variadas para o desenvolvimento académico, pessoal e social de cada aluno” (Candeias, n.d.).

Introduzir os novos currículos, de uma forma explícita e diferenciada, não é uma tarefa simples. É por isso, absolutamente necessário conhecer e compreender as diferenças dos alunos, de forma a que consigamos que adquiram o maior número de competências, de acordo com as suas capacidades e necessidades. Educar na diversidade é isso mesmo, ensinar num contexto educacional no qual as diferenças individuais entre todos os membros do grupo (turma) são destacadas e aproveitadas para enriquecer e flexibilizar o conteúdo curricular previsto no processo ensino-aprendizagem (Ferreira, 2006). Assim sendo, é preciso ter em conta que há experiências que eles já adquiriram, e daí a importância do conceito da *flexibilidade curricular*, ou seja, a aplicabilidade e a adaptabilidade do desenho curricular à diversidade de alunos e de situações que a escola engloba, no fundo, ajustamentos que levem o aluno a atingir os objetivos do currículo comum (Correia, 2003).

Todas as planificações escolares devem ser elaboradas com base nas características de aprendizagem de *cada* estudante. Do mesmo modo, a organização das atividades do grupo,

deve privilegiar o trabalho em grupos colaborativos e o apoio mútuo entre os alunos. Tal, faz com que na dinâmica da sala de aula, todos os alunos possam participar com sucesso. Os elementos constitutivos do currículo não devem ser dissociados ou ignorados do processo ensino-aprendizagem, mas articulados e diferenciados na prática pedagógica.

É suposto que no final do seu percurso educativo a todos tenham sido dada a possibilidade de realizar aprendizagens que possibilitem o melhor desempenho académico e social possível. Assim sendo, a escola deve contribuir para atenuar as diferenças que são obstáculo para a posterior inclusão social, ao invés de as acentuar e potenciar (Domingues, 2005).

7. Abordagem tradicional versus abordagem inclusiva?

Os modelos de classificação das pedagogias são numerosos e dependem sobretudo dos critérios utilizados para os definir. As classificações variam segundo os critérios estabelecidos – o papel do aluno, o papel do professor, o lugar do saber, a finalidade, etc.

Para Altet (1997) há uma oposição maniqueísta entre o **Ensino tradicional** centrado no mestre e nos conteúdos e a **Educação nova** centrada no aluno.

A **Pedagogia tradicional** já bastante enraizada na história coloca o professor no papel de quem sabe e o aluno na posição de quem não sabe, mas que com a ajuda, a orientação e os métodos propostos pelo professor pode vir a saber. Tem também como preocupação a educação moral dos alunos (Ferreira, 2000). Para Zabala (1998), aos alunos cabe apenas memorizar os conteúdos transmitidos pelos professores, os quais encontram nas estratégias de ensino os meios para reforçar a memorização e automatização desses conteúdos.

Por sua vez, a **Pedagogia nova** contrapõe-se diretamente à Pedagogia Tradicional, na medida em que centraliza toda prática pedagógica no aluno, respeitando-o como capacitado a aprender desde que aja e produza ações (Ferreira, 2000).

O autor anterior acrescenta uma terceira teoria, a **Pedagogia crítica**, que constitui a proposta de uma escola que reflita sobre as composições societárias visando a emancipação dos sujeitos a partir de suas aprendizagens. Implica o reconhecimento das conexões entre os seus problemas individuais, experiências e o contexto social em que estão inseridos.

A **abordagem tradicionalista** preocupa-se sobretudo com o que deve ser ensinado, de forma a dar ao estudante uma visão completa dos conhecimentos e uma cultura clássica. Tem por base a ideia que a educação deve transmitir conteúdos sólidos e indiscutíveis, isto é,

conteúdos que tenham passado com êxito a prova do tempo (Bertrand, 2011). Consideram inclusivé que não deve haver objetivos mais difíceis para os alunos mais brilhantes nem objetivos menos difíceis para os alunos menos dotados, pois tal uniformidade evita toda e qualquer forma de discriminação.

Neste tipo de ensino o espaço pedagógico é sobretudo diretivo, acabando por impedir a circulação da liderança e a constituição da autonomia. Quando só o professor tem direito de fala e o exerce de forma coercitiva não permite a mais ninguém a livre manifestação de ideias, interesses e opiniões. Ensinar é repassar conhecimentos. Os programas e o currículo obedecem a uma lógica (adulta), a aprendizagem é essencialmente recetiva e mecânica.

Lopes e Banhudo (n.d.) citam Porter (1997) que explica que uma **abordagem inclusiva** se focaliza no aluno em contexto-turma, avalia as condições de ensino-aprendizagem do aluno por contraste à avaliação do aluno por especialistas; promove uma resolução cooperativa dos problemas; faz com que os docentes repensem constantemente as estratégias a utilizar ao invés de seguir “cegamente” um programa; inserem/incluem o aluno com NEE num grupo regular.

A escola precisa de ser o encontro entre cidadãos para que esses dialoguem sobre o mundo, sobre si e sobre suas demandas. Tem de se assumir como o local onde se produzem conhecimentos, onde se convive com a pluralidade cultural, como um dos espaços sociais para a convivência e para a produção da cultura. Diferentemente do que nos fez crer a Pedagogia Tradicional, a função da escola não é ensinar, mas inserir na dinâmica das aprendizagens: o contínuo aprender a aprender (Ferreira, 2000).

Para Ferreira (2005) a adoção de uma escola inclusiva pressupõe uma nova conceção de escola, onde a justiça, a igualdade, a cooperação, a interajuda estejam presentes. Só assim se podem derrubar os obstáculos e permitir uma educação de qualidade.

Cultura tradicional	Cultura inclusiva
Organização rígida	Organização flexível
Equipas altamente especializadas, valorização do apoio direto, que retira o aluno da sala e do seu grupo	Valorização do apoio indireto, dado na sala de aula
Dificuldade de adaptação a factos novos ou inesperados	Valorização de factos novos ou inesperados

Ergue obstáculos e barreiras à participação e à aprendizagem de alunos “diferentes”	Valoriza as diferenças de cada um
Valoriza a homogeneidade dos alunos	Valoriza a heterogeneidade e a diversidade dos alunos
O professor é o principal transmissor dos conhecimentos	Organização de aprendizagem ativa
Os alunos são os aprendizes	Todos os membros (alunos e professores) são aprendizes ativos
Contexto restrito e redutor	Participação ativa na comunidade

Quadro 2 - Principais diferenças entre a cultura/abordagem tradicional e a cultura/abordagem inclusiva

8. Modelos Curriculares

“Os modelos curriculares incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objetivos e dos métodos de ensino, da organização do espaço e do tempo escolar (...) são por isso um poderoso instrumento de mediação da teoria e da prática” (Formosinho, 1998). Um modelo curricular deriva de teorias que explicam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, de ideias e juízos de valor acerca do que é importante que as crianças aprendam.

Os professores têm tendência a não serem sempre consistentes com uma teoria. São influenciados por vários fatores no contexto escolar que os leva a divergir de qualquer modelo: necessidades de gestão da sala, exigências dos sistemas escolares, etc. (Spodek e Brown, 1998).

Apresentamos sinteticamente alguns dos modelos curriculares mais conhecidos e utilizados pelos docentes.

a) High-scope

O currículo high-scope situa-se no quadro de uma perspetiva desenvolvimentista. Foi iniciado por volta de 1960 por David Weikart, um psicólogo com uma vasta experiência profissional com crianças com NEE's.

Os teóricos cognitivo-desenvolvimentistas descrevem o desenvolvimento humano em estádios sequenciais de pensamento. Assim sendo, o desenvolvimento é sequencial e

organiza-se em estádios. “Os estádios de desenvolvimento representam marcos conceituais e estratégias de solução de problemas que determinam uma organização estrutural básica com que as pessoas traduzem a realidade externa; (...) o desenvolvimento não é automático nem unilateral, faz-se sim na interação com o ambiente” (Spodek e Brown, 1998).

Piaget considerava essencial que o professor-adulto reduzisse progressivamente o seu exercício de poder, empenhando-se em desenvolver a autonomia e a independência dos alunos.

O Perfil de Implementação do Programa high-scope (PIP) organiza-se em quatro grandes secções: ambiente físico, rotina diária, interação adulto-criança e interação adulto-adulto.

Nas salas onde se implementa o Programa high-scope, existem normalmente áreas diferenciadas de atividade para permitir diferentes aprendizagens curriculares. A organização em áreas é essencial para a vida em grupo, contendo simultaneamente mensagens pedagógicas quotidianas.

Atualmente, para os seguidores deste programa, o centro da ação educativa é a criança e não os estádios de desenvolvimento. “A observação da criança individual e o conhecimento de todo o grupo (...) são a primeira fonte curricular para a planificação da equipa docente e para a construção da prática na sala de atividades; (...) a segunda fonte são as experiências-chave – propostas de atividade educacional que se fazem à criança e que esta gere autonomamente” (Formosinho, 1998).

O adulto programa e age com base num misto entre a perspetiva curricular teoricamente sustentada e o conhecimento real dos interesses, necessidades, competências e possibilidades da criança.

Este currículo não funciona com base em atividades pré-estruturadas nem na condução espontaneísta da atividade educacional. A estruturação nasce dos contributos decisivos de uns e de outros.

Uma das áreas de atividade do professor é a preparação cuidadosa de todo o contexto e é aí que o seu papel é mais ativo e decisivo, pois necessita de conhecer as necessidades desenvolvimentais da criança, as suas necessidades e interesses. Cabe-lhe também a tarefa de organizar os tempos de experimentação diversificada com os objetos, as situações e os acontecimentos. Esses tempos devem permitir a interação diferenciada criança-criança,

adulto-criança, pequeno grupo, grande grupo ou sozinha. A gestão do tempo embora pensada pelo adulto tem de ser progressivamente co-construída pela criança.

O papel do adulto é basicamente o de criar situações que desafiem o pensamento atual da criança e que provoquem o conflito cognitivo.

b) Reggio Emilia

Em Reggio, à semelhança de com Piaget, acredita-se que a criança tem um papel ativo na construção do seu conhecimento do Mundo. Ela é capaz de construir autonomamente significados através da experiência diária da vida quotidiana.

A teoria de Piaget é criticada pelos seguidores deste modelo, nomeadamente “pela forma como o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral são tratados em separado, à ênfase dada às estruturas dos estádios, à pouca atenção prestada à memorização e interação social, à não valorização do papel do adulto, à distância colocada entre pensamento e linguagem, à grande importância dada ao pensamento lógico-matemático, ao uso excessivo de paradigmas das ciências biológicas e físicas” (Lino (1998) cita Malaguzzi (1993).

Neste modelo procuram-se promover as relações, interações, comunicações e a colaboração. Pensa-se que todo o conhecimento se obtém a partir de uma construção pessoal e social e que a criança tem um papel ativo na sua socialização. Existe uma estreita relação de causa-efeito entre o desenvolvimento social e o cognitivo. Esta relação é sustentada pelo conflito cognitivo, o qual modifica o desenvolvimento cognitivo e o sistema social (Lino, 1998).

É valorizada a observação das crianças de modo a identificarem as suas capacidades e necessidades, para assim darem os apoios necessários essencial para que estas avancem no processo de aprendizagem. Estas são vistas como ricas em recursos, fortes, competentes, com diferentes ritmos de aprendizagens, necessidades e interesses, que devem ser conhecidos e respeitados.

Nas escolas de reggio emilia todos os intervenientes são simultaneamente educadores e educandos, sendo a educação vista como uma atividade comum, uma partilha de cultura. É dada uma ênfase muito grande à pedagogia das relações, nomeadamente ao conhecimento que se constrói nas interações, sendo a colaboração o elemento que marca a diferença no processo educativo.

Este modelo valoriza a colaboração, assim como o ouvir e o falar; as crianças são incentivadas a colocar dúvidas e questões, a procurar respostas, a tomar decisões, a fazer escolhas, a resolver problemas, a explorar o ambiente, a expressarem-se. A comunicação surge como um elemento fundamental para a autonomia individual e do grupo.

Os docentes valorizam a documentação, que assume um papel fundamental nestas escolas. Observar, escutar, selecionar documentos e interpretá-los. Procuram, igualmente, um envolvimento ativo por parte dos pais no processo educativo, através de discussões, debates e tomadas de decisão conjuntas

As escolas que seguem este modelo são geralmente construídas/remodeladas de forma a “promover e facilitar a interação social, a exploração, a aprendizagem cooperativa, favorecendo assim o relacionamento entre todos os intervenientes no processo educativo” (Lino, 1998). Em cada sala o espaço está dividido por áreas.

Nestas escolas, os espaços exteriores são muito valorizados, sendo cuidadosamente planeados e preparados de forma a permitir uma continuidade do espaço interior.

Cabe ao docente estabelecer uma relação pessoal com cada criança e ajudá-la a relacionar-se no sistema social da escola. Sendo um observador atento, o educador procura conhecer as ideias de cada criança, de forma a integrá-las na ação do grupo. O seu papel assume-se como imensamente amplo: teórico, investigador e prático – estudam as crianças, proporcionam situações de aprendizagem, intervêm em momentos críticos, partilham com as crianças emoções e sucessos, tendo sempre por base a observação, documentação, interpretação e a projeção.

Neste modelo pode-se falar da existência de um currículo emergente, currículo esse que se vai adaptando aos interesses e necessidades da criança. Assim o trabalho curricular nunca está completo, é um processo contínuo de reexaminação, experimentação e remodelação.

c) Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna

O Movimento da Escola Moderna (MEM) “é uma associação de profissionais de educação que se assume como um movimento social de desenvolvimento humano e de mudança pedagógica e que se propõe construir respostas contemporâneas para uma educação escolar intrinsecamente orientada por valores democráticos de participação direta, através de estruturas de cooperação educativa” (Niza, n.d.).

A prática educacional deste movimento foi muito influenciada pela teoria do desenvolvimento de Piaget, segundo a qual o nível de desenvolvimento da criança é visto como determinante da sua aprendizagem.

O modelo do MEM partiu inicialmente de uma conceção empírica da aprendizagem feita através de tentativas e erros baseada na teoria de Celestin Freinet. Progressivamente integrou as perspetivas socio-construtivistas de Vigotsky e Brunner (Folque, 1999).

A autora anterior cita Niza (1996) que indica três grandes finalidades a que este modelo pedagógico se propõe – iniciação às práticas democráticas, reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura.

A escola define-se para os docentes do MEM como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Consideram, por isso, que “é no envolvimento e na organização construídas paritariamente (...) que se reconstituem, se recriam e se produzem os instrumentos, os objetos de cultura, os saberes e as técnicas (...), as decisões sobre as atividades, os meios, os tempos, as responsabilidades e a sua regulação se partilham (...) através de processos de cooperação, de interajuda (...) de negociação progressiva e direta.” (Niza, 1998).

O Movimento “propõe-se construir, através da ação dos professores que o integram, a formação democrática e o desenvolvimento sócio-moral dos educandos com quem trabalham, assegurando a sua plena participação na gestão do currículo escolar” (Movimento da Escola Moderna, n.d.).

Trata-se de um modelo sociocêntrico cuja prática democrática da gestão dos conteúdos, das atividades, dos materiais, do tempo e do espaço se fazem em cooperação. A participação dos alunos na organização, gestão e avaliação cooperadas de toda a vida da turma constituem um exercício de cidadania ativa (Resendes e Soares, 2002). Segundo estas autoras, trata-se de uma aprendizagem democrática que estimula a liberdade de pensamento e de expressão, permite orientar as aprendizagens consoante as capacidades e necessidades dos alunos e ao mesmo tempo expô-los a um ambiente que os estimula à descoberta, à resolução de problemas, ao trabalho de grupo ou entre pares e ao saber viver em grupo.

Este modelo dá particular realce ao papel do grupo com um agente provocador do desenvolvimento intelectual, moral e cívico, sempre com uma forte ligação ao quotidiano. A experiência de socialização democrática dos estudantes constitui o alicerce do trabalho do currículo nas turmas, vistas como comunidades de aprendizagem, num envolvimento cultural

motivador. A organização do trabalho e o exercício do poder são partilhados, o que conduz à transformação dos estudantes e dos professores em cidadãos implicados numa organização em democracia direta.

O contínuo esforço de reflexão epistemológico-didático feito ao longo de mais de um quarto de século pelo MEM em Portugal, fê-lo diferenciar-se de outros movimentos Europeus da Escola Moderna. Tal deveu-se sobretudo ao fato de se ter “instituído em Portugal a autoformação cooperada de docentes, cujas práticas educativas se assumem como ensaios estratégicos e metodológicos sustentados por uma reflexão teórica permanente” (Niza, 1998).

De seguida desenvolveremos alguns dos pilares característicos deste modelo.

1. Os docentes e o trabalho colaborativo

A colaboração é essencial para lidar com problemas e situações difíceis. No entanto, muitos professores ainda trabalham sozinhos, não trocando experiências com os seus pares.

André (2010) cita Hargreaves (1998) que refere que a colaboração promove o desenvolvimento profissional dos indivíduos, proporcionando momentos de aprendizagem mútua e reflexões individuais. Pressupõe a realização de trabalho conjunto efetuado de forma a que haja aprofundamento de conhecimento

O Movimento da Escola Moderna tem procurado criar estruturas cooperativas onde a socialização, a construção e o desenvolvimento de uma cultura profissional proporcionem aos docentes o conhecimento da sua profissão e o progressivo domínio da mesma. “Só a partir de uma assumida socialização nos usos culturais da profissão docente será possível pôr em marcha os processos para superar as aprendizagens espontâneas adquiridas pelos professores nas suas vivências” (Niza, n.d.).

O autor anterior considera que quando predomina uma aprendizagem colaborativa, os que aprendem comportar-se-ão em consequência dessa estrutura de organização. Cita Johnson e Holubec (1999) que identificam três dimensões de relevância manifestadas pelas aprendizagens deste tipo:

- 1) Ajudam a elevar o rendimento de todos os que aprendem num projeto ou num currículo, seja qual for a sua situação à partida;
- 2) Ajudam a estabelecer relações positivas entre os que aprendem, permitindo que se estabeleça uma comunidade de aprendizagem onde se valorize a diversidade;

- 3) Proporcionam as experiências necessárias para que se possa atingir um saudável desenvolvimento social, psicológico e cognitivo.

A formação, segundo o modelo do MEM, destina-se a promover a mudança pessoal e o desenvolvimento profissional sempre com base na socialização e na cooperação, na partilha e na troca de experiências.

2. Diferenciação Pedagógica

É impossível ignorar a diversidade dos alunos na escola atual. As diferenças são imensas - capacidades, estilos de aprendizagem, interesses, vivências, condições de vida, cultura, etc. – as respostas dadas pela escola e pelos professores não podem portanto ser a mesmas.

O desenvolvimento de escolas inclusivas e, portanto capazes de sustentar percursos educativos com sucesso para todos os alunos implica uma ação educativa diferenciadora dos diferentes contextos de intervenção e dos seus aspetos operativos.

Santana (2000) cita Perrenoud (1997) que explica que diferenciar passa por “romper com a pedagogia magistral – a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo – mas é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável”.

Niza (2000) refere que a diferenciação pedagógica é um direito a que o aluno deverá ter acesso, invocando assim os direitos da criança. Resendes e Soares (2002) acrescentam que os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes. Assim sendo, todos aprendem melhor quando o professor respeita a sua individualidade e ensina atendendo à diferença.

A diferenciação pedagógica é necessária pois trata-se da identificação e, ao mesmo tempo, da tomada de resposta, a uma variedade de capacidades de uma turma. Tal implica, que os mesmos alunos de uma turma não estudem/trabalhem as mesmas coisas, ao mesmo ritmo e do mesmo modo.

Resendes e Soares (2002) referem que os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui

pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes. Todos aprendem melhor quando os professores respeitam a sua individualidade e ensinam atendendo às suas diferenças.

Estas autoras indicam ainda, algumas das principais diferenças individuais que devem ser tidas em conta no processo de ação educativa, nomeadamente: diferenças cognitivas (inteligências múltiplas estilos de aprendizagem), linguísticas e socioculturais. Atendendo às mesmas, o professor pode e deve diferenciar as suas práticas.

No fundo, a diferenciação pedagógica é a identificação e a resposta a uma variedade de capacidades/dificuldades de uma turma. Por isso mesmo, e de acordo com o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna, numa determinada aula não necessitam todos de estudar a mesmas coisas, ao mesmo tempo, segundo o mesmo ritmo e da mesma forma. Acentua-se assim, a função do docente enquanto organizador de respostas.

Niza (2000) defende que só a partir de uma pedagógica diferenciada, centrada na cooperação entre professor e alunos, e entre alunos, se poderão pôr em prática os princípios da inclusão e da participação democrática.

A atenção às diferenças individuais numa escola inclusiva, exige currículos abertos e flexíveis, capazes de responder às necessidades comuns ao conjunto da população escolar. É necessário que haja diferenciação, adaptação e individualização curricular tendo em conta as necessidades e características de cada aluno, em especial dos alunos com NEE. Todos os alunos deverão ter os mesmos direitos e oportunidades, incluindo o direito à diferença e a uma educação adaptada às suas características.

Os alunos aprendem melhor quando o professor tem em conta as suas características individuais (interesses, pontos fortes e fracos, necessidades e estilos de aprendizagem). Precisam para isso de processos de aprendizagem diferenciados, que atendam às suas necessidades próprias.

Diferenciar a ação pedagógica consiste em adequar métodos, técnicas e materiais, às necessidades e especificidades de cada um, em proporcionar um ensino individualizado (sempre que possível), em aceitar as diferenças, em reconhecer o que a criança é capaz de fazer e em respeitar o seu ritmo (de trabalho e de aprendizagem).

Em todo este processo é fundamental o desenvolvimento de um trabalho de cooperação entre os diferentes intervenientes no processo educativo.

3. Organização do espaço e dos materiais

A sala de aula apresenta-se como o local privilegiado da atividade de qualquer turma. Assim sendo, a organização e a gestão do espaço constituem um fator importante a ter em conta para a implementação de uma pedagogia que contemple a pluralidade das aprendizagens e pertenças.

Para a organização da sala de aula é necessário que existam regras claras, quanto a comportamentos adequados e desadequados, no que respeita à forma de execução das tarefas e atividades de aprendizagem, para que o processo de ensino/aprendizagem se desenvolva mais facilmente. Todo o processo de organização e distribuição de tarefas deve ser feito respeitando todos os intervenientes, atendendo às necessidades específicas de cada um dos participantes neste processo.

Os alunos têm responsabilidades na organização da sala e são avaliados pela realização dessas tarefas. Esta constitui um importante momento de socialização, permitindo a cada aluno a tomada de consciência da importância do cumprimento da sua tarefa, para a vida do grupo e das implicações do seu não cumprimento.

A sala de aula deve ser organizada, para que, os materiais estejam à disposição das crianças, facilitando o desenvolvimento da sua autonomia. Para que a organização seja eficaz é necessário que existam diferentes áreas de trabalho e que o respetivo material se encontre num determinado espaço. Estes devem ser renovados à medida da evolução das aprendizagens.

Com o objetivo de dar resposta à necessidade de organização do espaço e, ao mesmo tempo, favorecer autonomia e cooperação, a sala de aula deve ser organizada atendendo à preferência das crianças e ter todos os materiais necessários para a realização de cada atividade.

É necessário organizar o espaço educativo de forma a possibilitar uma livre movimentação dos alunos, devendo também, estar adequada à situação de ensino que o professor pretende experimentar. A tarefa de organizar, arrumar e limpar a sala, pode ser incumbida aos alunos, que terão o papel de decidir a melhor organização da sala para a aprendizagem dos conteúdos.

O professor deverá decidir com os alunos o processo de rotatividade da distribuição de tarefas, de modo a que as crianças percebam que a partir de determinado momento passam a ter responsabilidades, não só para consigo próprios, mas para com toda a população da turma.

A sala de aula deverá ter todo um conjunto de materiais, permitindo aos alunos experimentarem e desenvolverem os mais variados projetos que facilitem a aprendizagem. Quando isso não acontece, alunos e famílias podem contribuir trazendo para a escola materiais reutilizáveis.

É tarefa do docente dar a conhecer aos alunos todos os materiais existentes na sala, explicando qual a sua utilidade, sendo que, não tem necessidade de o fazer num só dia. À medida que os alunos vão tomando conhecimento da finalidade dos materiais, vão surgindo outros.

4. Planificação do trabalho

A planificação do trabalho pelos alunos e professor é uma prática que se realiza diariamente num momento denominado Conselho de Cooperação (Resendes e Soares, 2002).

Os instrumentos utilizados para a planificação do trabalho são a Agenda ou Plano Semanal (lista das atividades a realizar ao longo da semana), o Plano Diário (lista das atividades a realizar durante o dia) e o Plano Individual de Trabalho (PIT). Estes três instrumentos permitem diferenciar o trabalho, o tempo, as atividades e os conteúdos programáticos. Constituem-se como contratos explícitos que comprometem e responsabilizam tanto alunos como professor.

Os planos afixam-se na sala como memória daquilo que foi combinado, como roteiro de trabalho e como instrumento de balanço das atividades diárias e semanais.

O PIT (Plano Individual de Trabalho) é o planeamento das atividades registadas individualmente por cada aluno. É nele que, no final de cada semana, os alunos fazem o registo de tudo o que conseguiram fazer do plano anteriormente estabelecido, tal como: com quem o fizeram; a avaliação do trabalho desenvolvido; as dificuldades sentidas e os progressos verificados.

Depois dos trabalhos realizados, os autores apresentam-nos à turma, discutindo problemas que eventualmente tenham surgido e se estes foram realizados da forma prevista. O professor deverá ainda apresentar resoluções para os problemas enumerados pelos alunos, para que estes não voltem a ocorrer.

É necessário que existam momentos de avaliação, feitos em conjunto por alunos e professor. Os alunos devem ainda ser incentivados a apresentar críticas construtivas em relação ao trabalho dos colegas.

O PIT favorece a diferenciação pedagógica, libertando o professor para que este possa acompanhar os alunos que mais precisam. No início, deve ser planificado e registado em conjunto, até que os alunos ganhem autonomia suficiente. Apesar de ser um plano individual, gradualmente os alunos vão-se organizando através de processos de negociação.

Inicialmente deverá ser supervisionado e orientado pelo professor, dando aos alunos autonomia para que escolham os temas que preferem. Serão discutidas regras essenciais ao desenvolvimento dos temas, que deverão ser negociadas e aceites por todos.

A escolha dos temas não deve ser apenas de acordo com o gosto dos alunos, mas também de acordo com o programa. O docente, no início do ano, deverá apresentar uma lista aos alunos, em linguagem acessível, para que tomem consciência dos conteúdos previstos no programa. Estes registos possibilitam-lhes a avaliação do seu trabalho, quantitativa e qualitativamente.

Os momentos de avaliação do PIT são fundamentais para a regulação do percurso de cada aluno e dependem: do tipo de atividades escolhidas; daquelas que mais privilegia; do seu ritmo de trabalho e da forma como se organiza no tempo e no espaço.

Os espaços reservados para as opiniões da professora e dos pais têm uma função reguladora, reforçando os aspetos positivos e procurando estimular a sua capacidade de trabalho nas áreas mais fracas.

5. Tempo de Estudo Autónomo e autonomia

Uma forma de diferenciar as pedagogias e o trabalho proposta pelo modelo pedagógico indicado é através do Tempo de Estudo Autónomo. Em cada dia da semana os alunos dispõem de cerca de uma hora para que, individualmente, ou a pares, possam treinar capacidades e competências curriculares. Nestes momentos o professor trabalha dificuldades específicas dos alunos (Santana, 1999).

Para o efeito existem ficheiros construídos pelo professor, referentes às várias áreas curriculares. A sala de aula deverá estar permanentemente equipada, como já foi referido, com materiais diversos, ficheiros, guiões, livros que respondam às necessidades de trabalho autónomo e estimulem as aprendizagens do grupo. Estes recursos devem estar expostos e organizados por áreas, de modo a facilitar a sua utilização.

Os alunos podem ainda ler, consultar textos informativos, usar o manual, rever textos, escrever, entre outras atividades de consolidação ou de desenvolvimento das aprendizagens.

Os alunos não fazem o mesmo, pois não precisam de treinar as mesmas coisas e não o fazem ao mesmo tempo e segundo o mesmo ritmo, porque cada um tem o seu tempo individual e o seu ritmo próprio. Este trabalho é orientado pelo PIT, anteriormente explicado, onde os alunos registam as atividades que irão realizar e, posteriormente, as que realizaram.

Durante este tempo, o professor apoia sistematicamente e por rotação, os alunos que revelam dificuldades para avançar em determinadas áreas de aprendizagem (Niza, n.d.). Ganha assim tempo para ajudar os alunos que dele mais precisam, enquanto todos os outros realizam atividades diferenciadas e também elas adequadas às suas necessidades. Só através de uma organização de sala de aula pensada, estruturada e adequada à diferença e à diferenciação, é possível realizar este tipo de trabalho.

Desenvolver a autonomia nos alunos com NEE é essencial. A autonomia implica que um indivíduo seja capaz de confiar em si mesmo e nas suas próprias capacidades, tenha confiança e seja auto-confiante, para o sucesso na escola e no trabalho. Algumas das capacidades e dos comportamentos básicos, aprendidos na escola, acompanham as crianças ao longo das suas vidas.

O comportamento autónomo inclui: transições autónomas independentes dentro da sala de aula e da escola; lidar adequadamente com os objetos pessoais na sala; completar tarefas apropriadas do ponto de vista do desenvolvimento sem a ajuda do adulto; concentrar-se numa atividade lúdica que seja apropriada; participar ativamente numa atividade de grupo apropriada ao seu desenvolvimento; completar adequadamente tarefas de cuidado pessoal, como higiene pessoal, vestir-se, assoar-se, comer (Sandall e Schwartz, 2003).

Cabe ao professor desenvolver capacidades de autonomia, implementando estratégias que conduzam ao efeito pretendido. Assim que as crianças demonstrem dominar certas capacidades, devem ser ajudadas a utilizá-las de modo autónomo.

“A autonomia deve ser ensinada” (Sandall e Schwartz, 2003). Desenvolver a autonomia de um aluno passa por lhe proporcionar oportunidades múltiplas ao longo do dia, diminuindo sistematicamente a quantidade de apoio fornecido.

6. Conselho de turma

No modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna existe um espaço denominado Conselho de Cooperação que é o local privilegiado para a resolução cooperativa de problemas. Resendes e Soares (2002) citam Sérgio Niza que refere que em Conselho de

Cooperação a turma: planeia, acompanha, regula, analisa, orienta e gere as aprendizagens; os alunos desenvolvem-se social e moralmente; constroem-se por aproximações sucessivas, a consciência e as estratégias para que cada um dos alunos, com o apoio do professor, possa chegar aos objetivos comuns de aprendizagem.

As regras sociais produzem-se no próprio grupo, não são ditadas por ninguém.

7. Projetos

Improvement through Research in the Inclusive School (2006) sublinha a importância que a aprendizagem por projetos pode ter na educação inclusiva. Esta é definida como *“um método de ensino sistemático que envolve os alunos na aquisição de conhecimentos e capacidades através de um projeto alargado de investigação, estruturado e complexo, com questões autênticas e produtos e tarefas cuidadosamente desenhadas”*.

Têm sido feitas críticas à escola por “transmitir os saberes já compartimentados e sem articulação entre si” (Cortesão, et al, 2003). Os alunos acumulam os conteúdos transmitidos, sendo o seu papel muito pouco ativo na aprendizagem. Os autores anteriores valorizam a aprendizagem por projetos, realçando a importância de se “partir dos contextos familiares aos alunos, daquilo que os alunos já sabem, dos problemas que eles sentem, e de se recorrer a situações que, pelo seu significado e funcionalidade, envolvam os alunos em processos que lhes permitam tomar consciência desse saber”. Reforçam também a ideia de que construímos novos conhecimentos, a partir dos que já detemos.

O trabalho por projetos é uma estratégia de diferenciação dos conteúdos das aprendizagens, das atividades e do tempo. Centra-se no trabalho dos alunos, isto é, no aprender, e não só na lição do professor, isto é, no ensinar (Resendes e Soares, 2002).

Os alunos, com a colaboração do professor, “reconstituem os instrumentos sociais de representação, de apropriação e de descoberta que lhes proporcionam uma compreensão mais profunda, através dos processos e dos circuitos vividos, da construção e circulação dos saberes adquiridos” (Niza, 1998). A tomada de consciência da apropriação dos conhecimentos – metacognição – confere uma dimensão crítica e clarificadora aos saberes, acelerando em simultâneo a interiorização dos conhecimentos e das práticas sociais.

Os projetos, para os professores do MEM, decorrem dos interesses manifestados, por exemplo, de um problema levantado por uma criança ou por um grupo, de um acontecimento

ou notícia que lhes despertou o interesse, daquilo que gostariam de saber acerca de um animal que gostam ou de que ouviram falar, da leitura de um livro, etc.

Na sala, organiza-se um mapa onde se vão registando os temas dos projetos e os nomes dos seus participantes, as datas previstas para finalizar o trabalho, para apresentar as comunicações à turma e para a avaliação. Os alunos devem agrupar-se segundo os seus interesses pelos temas, respeitando a regra que estabelece o número de elementos de cada grupo.

Segundo Resendes e Soares (2002), o trabalho de projeto compreende as fases da identificação do problema (o que já sabemos sobre esse tema e o queremos saber mais), execução (os alunos organizam e sistematizam os conhecimentos), comunicação (apresentação à turma seguida de debate e síntese das ideias) e avaliação (apreciação da comunicação pelos colegas, pelos comunicadores e pelo professor).

Inicialmente devem ser estabelecidas regras e funcionamento e definir as etapas para que o mesmo possa progredir. À medida que as regras vão sendo assimiladas, os alunos vão tendo também, um maior grau de liberdade para se organizarem.

Este tipo de trabalho está associado a três estratégias de diferenciação: individualização, trabalho de grupo (que desenvolve a responsabilidade, a autodisciplina e o espírito crítico; forma de preparação para a vida adulta pois a progressão individual resulta do confronto do ponto de vista pessoal com o dos outros) e a utilização do documento como fonte de conhecimento.

Para os alunos com mais dificuldades a realização de estudos é uma caminhada lenta e difícil, mas esse confronto acaba por se revelar útil para o processo de amadurecimento da criança.

O Trabalho de Projeto é, fundamentalmente, uma estratégia que implica um método de ação participado, solidário, tendo em vista objetivos realizáveis e estabelecidos de comum acordo. Através dele, procuram-se encontrar respostas para determinados problemas. Investigar e propor soluções pressupõe a alteração de situações previamente identificadas, isto é, uma análise - diagnóstico do estado real das coisas, com o desejo/projeto de mudar qualitativamente, percorrendo várias etapas.

E como num trabalho de grupo destas proporções a meta do pequeno grupo é a aprendizagem de todo o grupo (todos os seus elementos), todos unem forças para que a

aprendizagem seja global e de todos. Assume-se assim como uma metodologia de trabalho importantíssima para as crianças com Necessidades Educativas Especiais.

No projeto “pergunta-se, investiga-se, problematiza-se, questiona-se, sente-se, valoriza-se, exterioriza-se, partilha-se, duvida-se, faz-se, realiza-se, avalia-se, decide-se, produz-se, constrói-se” (Cortesão et al, 2003).

8. Estruturas de cooperação educativa

O processo de cooperação educativa tem-se revelado como a melhor estrutura social para aquisição de competências. Neste tipo de aprendizagens, o sucesso de um aluno contribui para o sucesso do conjunto dos membros do grupo. “Os grupos formados devem ser constituídos de forma a que exista heterogeneidade de competências no seu interior” (Fontaine e Bessa, 2002).

A cooperação educativa, o trabalho a pares ou em pequenos grupos, para que se atinja o mesmo fim, contraria a tradição individualista e competitiva da escola. Pressupõe também que cada um dos membros do grupo só pode atingir o seu objetivo se cada um dos outros o tiver atingido também.

No trabalho a pares, há geralmente um aluno a quem, dado o seu elevado nível de competências, é atribuído o estatuto de especialista na matéria. Este desempenha o papel de explicador, auxiliando o colega no domínio e na aplicação da matéria. Este trabalho é mutuamente benéfico – o aluno que ensina tem a oportunidade de elaborar e de reformular os seus conhecimentos, aumentando a sua mestria; o aluno que recebe a ajuda coloca dúvidas e questões, sente-se mais à vontade, usufrui de uma explicação num vocabulário mais simples e próximo do seu e modela comportamentos (Fontaine e Bessa, 2002).

A aprendizagem cooperativa tem muitas potencialidades educativas. Improvement through Research in the Inclusive School (2006) aponta as seguintes: motivação para a aprendizagem, tempo de envolvimento nas tarefas de aprendizagem, atenção, desempenho na resolução de problemas, satisfação com a escola, auto-estima, atribuições causais para o sucesso baseadas no esforço e empenho, relações sociais, atitudes perante a diferença e o sentido de grupo/comunidade.

Os alunos trabalham juntos, para atingir um objetivo comum; trocam ideias, saberes e aprendizagens. “A aprendizagem acaba por ser um ato que cada um elabora a partir dos conhecimentos que já possui, estabelecendo relações múltiplas entre aquilo que já sabe e os

novos conhecimentos que, em interação com os outros, vai desenvolvendo” (Resendes e Soares, 2002).

A aprendizagem cooperativa é interativa e cada elemento do grupo pode desenvolver e compartilhar um objetivo comum; compartilhar a sua compreensão do problema: questões e soluções; responder e/ou trabalhar para compreender os questionamentos e soluções dos outros.

Este tipo de aprendizagem implica que os atores envolvidos no processo não trabalhem sozinhos ou isolados no processo de construção do conhecimento. Partilham-se ideias, opiniões, conceitos, trabalhos, e tudo aquilo que é construído está “aberto ao público” para discussão e até mesmo edição.

Trata-se de um processo de construção coletiva, onde todos os envolvidos podem interagir e construir de maneira conjunta novos conhecimentos. É irrefutável a ideia de que quando os alunos se ajudam mutuamente num sistema flexível e bem estruturado de grupos, lucram por aprenderem juntos.

Niza (n.d.) cita Kurt Lewis que sintetiza tudo o que anteriormente foi dito referindo que *“cada um só pode alcançar os seus objetivos se, e só se, os demais conseguirem alcançar os seus, por oposição às da competição em que cada uma só pode alcançar os seus objetivos se, e só se, todos os demais não conseguirem alcançar os seus”*.

A importância da promoção de uma aprendizagem cooperativa é irrefutável. Pressupõe uma responsabilização da escola pelo aprofundamento do exercício da cidadania. São assim valorizados os aspetos sociais da aprendizagem, o que implica que a própria sala de aula se organize de forma democrática.

9. Circuitos de comunicação

A pedagogia do MEM tem como mecanismo principal a comunicação, sendo que a escola deverá ser um espaço que propicie a livre expressão dos alunos e assegure “a autenticidade na comunicação, que promove e dá sentido social às aprendizagens escolares” (Niza, 1998). É assim importante estimular as crianças para que desenvolvam conhecimentos reais, na interação com a vida e com mundo, adotando diferentes formas de o representar. Os alunos têm a possibilidade de comunicar as suas aprendizagens, havendo uma troca de produções e saberes entre eles, o que faz com que exista a dimensão social das aprendizagens.

Isto propicia a motivação intrínseca dos alunos, considerando-os cooperantes na aprendizagem dos colegas.

Os múltiplos circuitos de comunicação estimulam o desenvolvimento de formas variadas de representação e de construção interativa de conhecimento. As partilhas concretizam a dimensão social das aprendizagens, dando sentido solidário à construção cultural dos saberes e das competências instrumentais que os expressam.

10. Participação democrática direta

“As atitudes, os valores e as competências sociais e éticas que a democracia integra constroem-se, enquanto alunos e professores, em cooperação, vão experienciando e desenvolvendo a própria democracia na escola.” Esta relação democrática conjectura a gestão cooperada do currículo escolar, o que compreende “o planeamento e a avaliação como operações formativas na apropriação do currículo.” Os alunos participam democraticamente na gestão dos conteúdos, das atividades e materiais, do tempo e do espaço, o que faz com que sejam implicados cooperativamente na organização, gestão e avaliação de tudo o que diz respeito à turma, exercendo a “cidadania democrática ativa” (Resendes e Soares, 2002).

A circulação e o uso da informação e da cultura têm de ser democráticas, dando sentido social a todo o saber. Através da democracia desenvolve-se o respeito reciprocamente cultivado, adotando uma atitude de diálogo fundamental à edificação de projetos comuns e diferenciados que a negociação propicia. Trata-se, portanto, de gerir e debater em conselho tudo o que diz respeito à turma. “O cimento dessa organização formadora (...) é a ética” – o esforço (Niza, 1998).

As atitudes, os valores e as competências sociais e éticas que a democracia integra constroem-se, enquanto alunos e professores, em cooperação, vão experienciando e desenvolvendo a própria democracia na escola. Esta relação democrática pressupõe a gestão cooperada do currículo escolar – o que compreende o planeamento e a avaliação como operações formativas de todo o processo de aprendizagem. A circulação e a utilização da informação e da cultura dão sentido social a todo o saber (Movimento da Escola Moderna, n.d.).

A democracia é a principal estrutura de organização e tem por base o respeito, a partir da afirmação das diferenças individuais reconhecendo o outro como semelhante. O diálogo é o instrumento fundamental de construção de projetos comuns e diferenciados. Trata-se de

gerir, em conselho de cooperação educativa, tudo o que à turma diz respeito, tendo por base a ética, tornando congruente a utilização dos meios e dos modelos organizativos da educação com os seus fins democráticos. As decisões, as regras de sala de aula, o estabelecimento de limites, devem ser construídas pela turma, partindo das suas necessidades e, tendo em conta os problemas e os conflitos que vão surgindo.

11. Outras estratégias e práticas inclusivas

Improvement through Research in the Inclusive School (2006) cita “Plataforma Ciudadana per a una Escola Inclusiva” (2006) que aponta como boas práticas aquelas que incluem todos os alunos; que promovem uma cultura de escola inclusiva; que realizam um trabalho colaborativo eficiente entre os agentes educativos; que usam recursos diversificados e estratégias educacionais diversificadas; que têm um modelo organizacional flexível; que têm uma programação sistemática e específica; que realizam avaliação sistemática do progresso dos alunos em várias áreas (cognitiva, emocional, social, relacional, etc.), que propõem medidas para superar as dificuldades; que promovem atividades extra-curriculares e, por fim, que valorizam a colaboração com a comunidade.

Ao longo do trabalho abordámos já um conjunto de práticas – associadas ao Modelo Pedagógico da Escola Moderna - que, à semelhança do que defendem os autores anteriores, são inclusivas: desenvolvimento de um currículo assente na diferenciação pedagógica, a promoção de uma aprendizagem cooperativa/colaborativa, desenvolvimento de trabalhos e projetos em grupo, a valorização de um tempo de trabalho autónomo, onde cada qual desenvolva aquilo que mais necessita, momentos de reflexão e discussão em Conselho de Turma, para estabelecimento de regras sociais, a promoção de circuitos de comunicação e de partilha dos trabalhos e das aprendizagens feitas, etc.

Ainda assim, realçamos as sugestões de autores que não estão associados ao MEM mas que propõem pequenas adaptações nas estratégias de ensino que consideramos pertinentes pois têm em conta os estádios da aprendizagem - aquisição, proficiência, manutenção e generalização.

Correia (2008) chama a atenção para fatores como a localização do aluno na sala de aula, o cuidado aquando a apresentação de nova informação, a utilização de experiências multi-sensoriais, adaptações nas tarefas de leitura, realizar mais pausas e intervalos, organizar

as tarefas de forma a usar vários métodos de ensino, providenciar um maior número de explicações para os alunos com NEE e, sempre que possível, utilizar tecnologias de apoio.

“Criar um ambiente de interações positivas em sala de aula, favorece a inclusão” (Correia, 2008). A autora refere ainda que as atitudes do professor e as expectativas do mesmo, influenciam a inserção harmoniosa dos alunos com NEE na sala de aula, uma vez que se estas não forem adequadas, os alunos sem NEE rapidamente ficam menos recetivos à aceitação dos colegas com NEE.

O momento da receção do aluno com NEE na sala de aula nem sempre é o mais correto e adequado, provocando muitas vezes, no aluno com NEE, sentimentos de inadequação e a sensação de não ser bem-vindo à escola. Cabe, mais uma vez, ao professor, minimizar estas situações e desenvolver atividades que permitam que todos aprendam algo sobre cada um, isso proporciona sentimentos de bem-estar e transmite aos alunos a ideia de que têm mais em comum do que pensavam.

É também bastante importante, promover a amizade entre crianças com e sem necessidades educativas especiais, uma vez que esta é essencial para o crescimento dos alunos. Para isso, o professor deve transmitir informação relevante sobre as NEE à turma e implementar abordagens que permitam que as crianças aprendam em conjunto.

No fundo, é bom ter em conta que existem inúmeras estratégias facilitadoras da inclusão mas que só por si não conduzem ao sucesso. Têm de ser adequadas às necessidades dos alunos e às características do grupo onde estes estão inseridos.

De acordo com cada tipo de deficiência, existem atividades favorecedoras da inclusão na sala de aula, na turma e na escola, a vários níveis. UNESP (2009) sugere algumas atividades que visam promover a socialização, a participação e o envolvimento:

- Oferecer ao aluno com limitações o maior número possível de informações sobre o assunto que está em discussão para que não se sinta deslocado;
- Não falar de costas para o aluno pois isso poderá impossibilitá-lo de compreender;
- Não deixar que passe por situações embaraçosas quando junto de outros colegas;
- Orientar os alunos da escola para que respeitem as suas limitações;
- Não deixar que o aluno fique isolado dos seus pares durante o recreio ou em outro tipo de atividades;
- Propor atividades que ajudem a desmistificar as NEE e respeitar as limitações dos outros - desenhar e escrever com os pés, com a boca, com o lápis debaixo do braço, com a mão

contrária aquela que os alunos têm habilidade, ver um filme sem som e depois descrever o que se entendeu, ler um texto escrito de trás para a frente, com uma venda nos olhos, descobrir a forma de objetos, fazer uma refeição, movimentar-se na sala de aula;

- Promover, sempre que possível, o trabalho de grupo, uma vez que o trabalho conjunto incentiva a cooperação, a construção do espírito solidário e a troca de conhecimentos.
- Facilitar à criança com NEE um conhecimento adequado da sua sala de aula (nomeadamente, onde estão os materiais - livros, cadernos, lápis, mochila);
- Não tentar facilitar demasiado a vida do aluno com NEE uma vez que há obstáculos que ele pode ultrapassar pelos seus próprios recursos. É essencial não esquecer que fora da escola há um mundo no qual ele deve viver, criando as suas próprias soluções;
- Fazer atividades fora da sala de aula com os alunos que os ajudem a descontrair, sobretudo aos que têm um comportamento mais agitado;
- Consciencializar os pais dos alunos com NEE de que essas crianças devem participar em todos os eventos e atividades da escola;
- Usar um vocabulário mais simples com as crianças com NEE;
- Proporcionar ao aluno com deficiência o contacto com os materiais e recursos que os colegas utilizam;
- Proporcionar ao aluno com NEE tantas tarefas quantas forem dadas aos outros (fazer recados, ir à secretaria, tirar fotocópias, despejar o lixo, etc.);
- Criar um ambiente de aula que favoreça a aprendizagem, tais como ateliers, cantinhos, oficinas, etc;
- Promover o desenvolvimento de atividades adaptativas: sociais, de comunicação, de cuidado pessoal e autonomia;
- Posicionar o aluno com NEE na sala de aula de modo a favorecer a sua possibilidade de ouvir o professor;
- Adaptar, sempre que necessário, os materiais;
- Estruturar a organização espacial de forma a facilitar a mobilidade e evitar acidentes;
- Dar apoio físico, verbal e instrucional para viabilizar a mobilidade, visando a locomoção autónoma do aluno;
- Utilizar material visual e outros de apoio, para favorecer a apreensão das informações expostas verbalmente.

Associado a todas as estratégias e atividades apresentadas é essencial incorporar também um programa de capacidades sociais ou estratégias de interação social. Isso pretende que as crianças aprendam a interagir com os outros, usem capacidades sociais específicas na sua vida diária, controlem o seu comportamento e ajudem os seus pares (Improvement through Research in the Inclusive School, 2006).

Terpstra e Tamura (2008) citadas pelo autor anterior sugerem um conjunto de estratégias e práticas úteis para facilitar o desenvolvimento de competências sociais, nomeadamente:

- Treino de sensibilidades a pares – os alunos devem, a pares, identificar comportamentos - atitudes, capacidades diferentes, refletindo posteriormente acerca das diferenças;
- Ensinar estratégias específicas a pares – podemos ensinar os alunos da turma a serem mais do que sensíveis à diferença, podemos dotá-los de estratégias que os permitam ajudar os alunos com NEE, nomeadamente ajudá-los a serem persistentes, darem-lhes reforços positivos, incentivarem-nos, etc.
- Treino de imitação a pares – as crianças sem NEE, imitam o professor, ajudando a fortalecer as regras, explicando, lembrando; são também treinadas para imitar os comportamentos dos colegas (colocar o dedo no ar, respeitar os colegas, pedir para ir à casa de banho, etc.).

VI. Estudo empírico

1. Formulação do problema

A nova realidade escolar requer mudanças significativas ao nível das práticas exercidas nas escolas, nomeadamente no que diz respeito ao papel do professor, mais concretamente ao nível das suas atitudes, práticas e funções.

É necessário que as diferenças individuais sejam tidas em conta. Para tal é necessária uma flexibilização das estratégias de ensino, da gestão dos recursos e do currículo. Só assim poderemos alcançar uma educação inclusiva que conduza ao sucesso de todos os alunos, tendo por base as características pessoais de cada aluno assim como as suas necessidades individuais.

As investigações centradas no pensamento dos professores relacionam as práticas dos mesmos com os seus pensamentos e julgamentos. Alves (2005) relaciona, por isso, a experiência pessoal, os processos de decisão e as convicções pessoais dos professores com as suas práticas. Este autor cita Siedentop (1991) que, com base em vários estudos afirma que, “aquilo em que os professores acreditam sobre o ato de ensinar e aprender, afeta a forma como pensam sobre o seu ensino, a forma como o conduzem e como se comportam dentro de determinados cenários educativos”.

Consideramos, por isso que, as crenças, o conhecimento e as práticas são inseparáveis. Assim sendo, este estudo tem como objetivo relacionar as práticas dos Professores (inclusivas ou não) com os Modelos Pedagógicos pelos quais se regem - crenças pedagógicas que influenciam a sua atuação.

Pretendemos avaliar as atitudes, os valores e as práticas dos docentes face à inclusão e associá-los aos modelos pedagógicos que os regem.

Formulámos a seguinte questão-problema:

Qual será o Modelo Pedagógico de Trabalho que rege os docentes que têm atitudes, valores e práticas mais inclusivas?

2. Questões de investigação

A partir do problema colocado, delineámos algumas questões de investigação às quais vamos procurar responder.

- Será que os Professores que seguem o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna têm valores mais inclusivos do que os professores que seguem outros modelos pedagógicos?
- Será que os Professores que seguem o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna encaram melhor a inclusão dos alunos com NEE's no ensino regular comparativamente com os professores que seguem outros modelos pedagógicos?
- Será que os professores que seguem o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna utilizam práticas pedagógicas mais inclusivas do que os professores que seguem outros modelos pedagógicos?
- Será que os professores que seguem o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna demonstram ter menos dificuldades na implementação de uma escola inclusiva do que os professores que seguem outros modelos pedagógicos?

3. Objetivos

Após a formulação do problema e da colocação de algumas questões de investigação, estabelecemos os objetivos para este estudo:

- Verificar se os Professores que seguem o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna demonstram ter valores mais inclusivos do que os professores que seguem outros modelos pedagógicos.
- Verificar se os Professores que seguem o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna encaram melhor a inclusão dos alunos com NEE's no ensino regular comparativamente com os professores que seguem outros modelos pedagógicos.
- Verificar se os professores que seguem o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna utilizam práticas pedagógicas mais inclusivas do que os professores que seguem outros modelos pedagógicos?
- Verificar se os professores que seguem o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna demonstram ter menos dificuldades na implementação de uma escola inclusiva do que os professores que seguem outros modelos pedagógicos.

- Analisar o discurso de um docente do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna à luz dos objetivos anteriormente formulados e verificar se o mesmo vai ao encontro daquilo que é teorizado.

4. Hipóteses

Depois de identificado o problema e explorados os objetivos, resta-nos formular as hipóteses pois, para Pacheco (2006), a hipótese “trata-se de um referente do problema”. Quivy e Campenhoudt (1997) afirmam, por sua vez, que a hipótese “é uma proposição que prevê a relação entre dois termos” e que, sendo provisória, deve ser verificada.

Desenhámos as seguintes hipóteses, tendo em conta o objetivo do estudo:

Hipótese 1 – Os professores que utilizam o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna **identificam-se mais com práticas inclusivas** do que os professores que utilizam outros modelos pedagógicos de trabalho.

Variável dependente – Identificação com práticas inclusivas.

Variável independente – Modelo pedagógico de trabalho.

Hipótese 2 – Os Professores que seguem o Modelo Pedagógico da Escola Moderna demonstram ter **valores mais inclusivos** do que os professores que seguem outros modelos pedagógicos de trabalho.

Variável dependente – Valores inclusivos.

Variável independente – Modelo pedagógico de trabalho.

Hipótese 3 - Os Professores que seguem o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna **demonstram menos dificuldades na implementação de uma escola inclusiva** do que os professores que seguem outros modelos pedagógicos de trabalho.

Variável dependente – Dificuldades na implementação de uma escola inclusiva.

Variável independente – Modelo pedagógico de trabalho.

Hipótese 4 - Os Professores que seguem o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna **têm uma filosofia de escola mais inclusiva** do que os professores de outros modelos pedagógicos de trabalho.

Variável dependente – Resposta pedagógica face à diversidade.

Variável independente – Modelo pedagógico de trabalho.

VII. Metodologias da investigação

1. Metodologia

O método científico baseia-se num conjunto de regras básicas para desenvolver uma experiência, de forma a produzir novo conhecimento, bem como corrigir e integrar conhecimentos pré-existentes. Na maior parte das vezes, consiste em juntar evidências observáveis, empíricas (ou seja, baseadas apenas na experiência) e mensuráveis e as analisar com o uso da lógica. Segue os métodos das ciências e defende determinadas hipóteses sobre a conceção do mundo e a maneira de conhecê-lo (Fernandéz et al, n.d.).

Neste é essencial definir o problema, proceder à recolha de dados, propor hipóteses, testar a validade das mesmas, analisar resultados, interpretar os dados e tirar conclusões (formulando provavelmente novas hipóteses).

Embora, em investigação educacional existam diversas possibilidades e opções metodológicas que poderão ser utilizadas, o nosso processo de estudo assenta em duas componentes diferentes – uma essencialmente **quantitativa** e outra **qualitativa**. Pretende-se que interajam em termos de avaliação recíproca e delas decorram conclusões mais precisas e fundamentadas.

A escolha da primeira, a **investigação quantitativa**, tem a ver com o facto de que esta se orienta para a produção de proposições generalizáveis e com validade universal que decorrem de um processo experimental, hipotético – dedutivo e que podem ser comprovados estatisticamente (Pacheco, 1995). Costa (2008) explica que este tipo de investigação se baseia na utilização de instrumentos de recolha de dados quantitativos como questionários de resposta fechada, sendo os resultados finais apresentados num relatório do tipo estatístico.

A escolha da segunda, a **investigação qualitativa**, cujo foco é a compreensão mais profunda dos problemas – investigar o que conduz a determinados comportamentos, atitudes e/ou convicções. Este tipo de investigação pode gerar boas hipóteses de investigação uma vez que se trata de uma metodologia que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais.

Os estudos qualitativos são descritivos e os dados são obtidos sob a forma de palavras e são analisados em toda a sua riqueza, respeitando-se a forma como foram registados ou transcritos (André, 2010). Fernandes (n.d.) acrescenta que a investigação qualitativa fornece informações acerca do processo de ensino-aprendizagem que de outra forma não se podem obter. Este tipo de investigação tem, no entanto, pouca objetividade pois há a possibilidade

dos sujeitos sob investigação alterarem os seus comportamentos e atitudes em função do que pensam ser desejado.

Na investigação quantitativa, utilizou-se um inquérito por questionário. Na investigação qualitativa utilizou-se uma entrevista semi-estruturada.

Efetuámos assim um **estudo descritivo e correlacional**. O estudo descritivo procura descrever factos e fenómenos de determinada realidade, estabelecendo relações entre as variáveis (correlacional). Com este tipo de estudo os investigadores “tentam estabelecer a existência de algum tipo de relação entre as variáveis objeto de estudo (...) usufruindo da simplicidade do seu desenho como estratégia investigativa, à simplicidade de cálculo dos diferentes coeficientes correlacionais e à facilidade interpretativa dos resultados obtidos” (Fernandéz et al, n.d.).

Por um lado, pretendíamos descrever e analisar as características de determinados grupos da população, atendendo ao modelo pedagógico que seguem, estabelecendo em simultâneo, relações entre as várias variáveis. Por outro, observar os factos recolhidos, classificá-los e interpretá-los.

2. Instrumentos

a) Inquérito por questionário

O primeiro instrumento de recolha de dados utilizado é um inquérito por questionário (**Apêndice 1**). Este encontra-se dividido em três partes distintas.

Inicia-se com uma parte introdutória, de caracterização sócio-demográfica, em que se pretende recolher dados para a caracterização dos inquiridos, nomeadamente quanto ao sexo, idade, habilitações literárias, situação profissional, existência ou não de formação especializada, experiência de trabalho com crianças com NEE, tempo de serviço e modelo pedagógico de trabalho.

Numa segunda parte irei confirmar o modelo pedagógico em que o inquirido se enquadra, isto porque o modelo pressupõe um conjunto de atitudes e práticas específicas. O inquirido pode identificar-se teoricamente com um modelo mas na prática utilizar outro. Para além disso, é comum que a alguns modelos se atribuam conotações negativas ou positivas e isso pode influenciar a resposta dos inquiridos (assinalarem o que pensam ser suposto).

A terceira parte pretende averiguar, a existência de valores e atitudes inclusivas nos docentes inquiridos face à inclusão, as suas práticas em sala de aula (inclusivas ou não), mais

concretamente verificar como organizam a aprendizagem e mobilizam os recursos para a mesma e ainda as dificuldades que sentem aquando a implementação de práticas inclusivas.

A segunda e terceira partes baseiam-se em questionários de tipo Likert (em que cada um dos seus itens corresponde a um dos procedimentos/attitudes/valores ou comportamentos pedagógicos relativos à cultura inclusiva de escola).

Na segunda parte, foi solicitado aos inquiridos que, de acordo com a sua experiência e valores, atribuíssem uma pontuação valorativa que variava entre 1 a 5 correspondendo, respetivamente, a “totalmente verdadeiro”, “verdadeiro”, “não tenho a certeza”, “falso”, “totalmente falso”.

Cada uma das questões aí constantes, apresentavam assim cinco possibilidades de reposta:

- 1 – Totalmente verdadeiro
- 2 – Verdadeiro
- 3 – Não tenho a certeza
- 4 – Falso
- 5 – Totalmente falso

Atendendo a este tipo de escala e à pontuação atribuída, o valor médio de cada uma das questões situa-se no zero (0), considerando o valor acima de zero **favorável e positivo** e, os valores inferiores a zero (0), **desfavoráveis ou negativos**. Naturalmente terá de ser feita a conversão dos valores atribuídos aos itens formulados de forma negativa.

A atitude do sujeito é medida através da soma dos níveis selecionados para cada item, e do cálculo da média dos mesmos. Das 20 afirmações 10 são positivas e associadas a práticas do Movimento da Escola Moderna e 10 são negativas e associadas a práticas do Modelo Tradicional de ensino/aprendizagem.

Na grelha seguinte as afirmações estão divididas pelos dois modelos pedagógicos de trabalho. As atitudes face à inclusão estão analisadas na grelha, sendo (+) atitudes favoráveis e (-) atitudes desfavoráveis.

1. Características do Modelo Pedagógico do MEM	Atitudes
a. A experiência dos alunos assume-se como uma fonte de busca dos temas significativos/geradores que vão constituir o currículo;	+

d. Os alunos são expostos a um ambiente que os estimule à descoberta, à resolução de problemas e ao trabalho de grupo;	+
g. Como professor tenho um papel importante de mediador no processo de ensino-aprendizagem;	+
h. Os alunos participam na organização, gestão e avaliação cooperadas da vida da turma;	+
l. Planifico semanalmente e com a colaboração dos alunos, o trabalho a realizar em sala de aula;	+
m. Realizo momentos de trabalho autónomo, nos quais cada aluno trabalha as suas dificuldades;	+
n. Consigo ter tempo para trabalhar dificuldades específicas com alunos que necessitem;	+
r. A sala está equipada com materiais diversos para responder às necessidades de trabalho autónomo;	+
s. Planeio e avalio de forma colaborativa com os alunos;	+
t. Utilizo, sempre que possível, os recursos da comunidade.	+
2. Características do Modelo Tradicional	
b. A formação democrática e o desenvolvimento sócio-moral dos alunos não é tão importante como as aprendizagens escolares;	-
c. Como professor, sou o principal transmissor da informação e dos conteúdos;	-
e. Para evitar qualquer forma de discriminação, tento que haja uniformidade nos objetivos a atingir;	-
f. Ensinar é repassar conhecimentos, de forma eficaz, a todos os alunos;	-
i. Preocupo-me em garantir uma visão completa dos conhecimentos essenciais a todos, de igual forma;	-
j. Dou sentido social e solidário às produções dos alunos, premiando as melhores;	-
k. Tento que todos estudem as mesmas coisas, ao mesmo tempo,	-

respeitando o ritmo de cada um.	
o. O trabalho realizado é mais eficaz quando estou perante uma turma homogénea;	-
p. Não valorizo a colaboração entre os alunos pois isso contribui para criar agitação e distração no grupo/turma;	-
q. Com a diversidade de alunos que uma turma alberga é impossível desenvolver a autonomia dos alunos com NEE.	-

Quadro 3 - Ideais caracterizadores dos dois Modelos Pedagógicos – MEM e tradicional

Considerando que cada questão tem de ter, no mínimo, uma resposta positiva e igual a 1, um professor só poderá ser considerado como seguidor do MEM se tiver uma pontuação igual ou superior a 20.

Para a terceira parte do questionário, baseámo-nos na análise da literatura sobre inclusão, escola inclusiva, práticas inclusivas e diferenciação pedagógica. Fizemos o levantamento das *práticas pedagógicas* que indiciam ser mais inclusivas. Para além desse levantamento, apoiámo-nos também nas dimensões “Criar culturas inclusivas: estabelecer valores inclusivos” e “Promover práticas inclusivas: organizar a aprendizagem e mobilizar os recursos” definida pelos autores Booth e Ainscow (2002) no seu estudo “Índice para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola”.

Considerámos assim duas dimensões para análise “Estabelecer valores inclusivos” e “Organizar a aprendizagem e mobilizar os recursos”.

Cada uma das questões aí constantes, apresentavam assim cinco possibilidades de reposta:

- 1 – Discordo totalmente
- 2 – Discordo
- 3 – Sem opinião
- 4 – Concordo
- 5 – Concordo totalmente

Atendendo a este tipo de escala e à pontuação atribuída, o valor médio de cada uma das questões situa-se no zero (0), considerando o valor acima de zero **favorável e positivo** e, os valores inferiores a zero (0), **desfavoráveis ou negativos**.

Das 20 afirmações, 10 são positivas e correspondem a valores e práticas adequados e favorecedores da inclusão e 10 são negativas, correspondendo a práticas e valores que não são inclusivos.

1. Estabelecer valores inclusivos	Atitudes
a. A inclusão é benéfica para todos os alunos (com e sem NEE's);	+
b. Nem todo o ser humano é capaz de aprender;	-
c. Turmas que incluem alunos com NEE's ficam prejudicadas face a outras que não os têm;	-
d. A interação favorece o desenvolvimento de todos os alunos;	+
e. As crianças com NEE's, para se desenvolverem social e intelectualmente devem estar junto com as outras crianças na escola regular;	+
f. A diversidade, na sala de aula, dificulta a aprendizagem dos alunos;	-
k. O contacto das crianças entre si ajuda-as a respeitar e a crescer, convivendo com as diferenças e as semelhanças individuais entre os seus pares;	+
r. A inclusão escolar de alunos com NEE's é uma moda, deixará de se praticar quando se provar que não é rentável a longo prazo.	-
2. Organizar os recursos e as aprendizagens	
h. O professor não consegue diferenciar práticas, tendo em conta, os escassos recursos materiais e humanos a que tem acesso;	-
j. A evolução das crianças com Necessidades Educativas Especiais depende, em grande parte, das soluções pedagógicas encontradas pelo professor;	+
n. Os alunos com NEE devem ser ativamente implicados na sua aprendizagem, tomando consciência do que devem aprender e porquê;	+
o. Os professores devem planear, ensinar e avaliar de forma colaborativa com os alunos;	+
p. Os recursos da comunidade devem ser conhecidos e utilizados;	+

t. É essencial que se introduzam práticas que fomentem a autonomia dos alunos.	+
3. Dificuldades na implementação de uma escola inclusiva	
g. Mudar a escola e provocar uma rutura com os modelos existentes é algo complexo e extremamente difícil;	-
m. Na escola atual é impossível o desenvolvimento de um trabalho de cooperação entre os diferentes intervenientes no processo educativo;	-
q. A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com NEE's fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade;	-
s. Práticas de diferenciação pedagógica não são exequíveis, tendo em conta o n.º de alunos por turma que precisa de práticas diferentes;	-
4. Resposta pedagógica face à diversidade	
i. É mais vantajoso para os alunos com NEE's a inclusão em escolas de ensino especial, onde existem estruturas e recursos adequados;	-
l. Quando os alunos se ajudam mutuamente num sistema flexível e bem estruturado de grupos, lucram por aprenderem juntos	+

Quadro 4 - Atitudes favoráveis e atitudes desfavoráveis face à inclusão de alunos com NEE

Procurámos que o instrumento de medida, o questionário anteriormente apresentado, cumprisse os requisitos que garantissem o seu rigor de medição: validade e fiabilidade. Validade no sentido que a prova medisse com exatidão aquilo que era pressuposto e intencional e fiável com o intuito de medir com precisão aquilo que se quer.

Tentámos que as questões presentes no questionário tivessem simultaneamente: “**pertinência** (coerência com o estudo e com o conteúdo); **equilíbrio** (grau de concordância entre a proporção das perguntas que se selecionam para cada um dos objetivos); **representatividade** (grau com que as perguntas representam o domínio que pretendem medir); **clareza** (uso de expressões simples, concisas e diretas nos enunciados); **objetividade** (sem redundâncias, dados poucos relevantes e/ou significativos)” (Fernández et al, n.d.).

Para garantirmos que o nosso questionário tinha qualidade e de forma a minimizar erros no mesmo, decidimos aplicá-lo a um número reduzido de inquiridos e pedir-lhes que fizessem

uma breve avaliação do mesmo – extensão, morosidade no preenchimento, repetição de questões/ideias, dualidade nas expressões apresentadas e clareza do enunciado.

A aplicação do pré-questionário foi extremamente vantajosa, pois tal como prevíamos, foram apontadas algumas críticas por parte dos inquiridos, que nos ajudaram a rever o questionário e a fazer pequenas alterações.

Na primeira parte, fomos chamados à atenção para o facto de na questão “Qual é o modelo pedagógico com o qual se identificam mais?”, alguns inquiridos não encontrarem uma opção que os satisfizesse. Assim sendo, acrescentámos a opção “Nenhum dos anteriores, indique qual”; apercebemo-nos que alguns inquiridos não responderam a algumas questões porque no programa não tínhamos colocado a “obrigatoriedade de responder a todas as questões”; clarificámos algumas afirmações que tinham dualidade de sentido.

A extensão e a morosidade do questionário preocupavam-nos bastante, no entanto, foi pouco valorizada por parte dos inquiridos. Ainda assim, resolvemos seleccionar melhor as afirmações da terceira parte do questionário, retirando oito delas. Seguimos assim a sugestão de Cunha (2007) que no seu estudo concluiu que o número ideal de itens a colocar numa escala de tipo likert é vinte.

3. A entrevista

A segunda fonte de recolha de dados foi feita segundo uma abordagem qualitativa. Assim sendo, utilizei como fonte de recolha de dados a **entrevista**, um dos processos mais diretos para encontrar informação sobre determinado fenómeno, que consiste em formular questões às pessoas nele envolvidas.

A entrevista é uma técnica cuja finalidade é a recolha de dados de opinião que permitam fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo e conhecer os intervenientes. Segundo Manzini (n.d.) a entrevista “pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não-verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenómeno em causa, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem”.

Optámos pela entrevista semi-estruturada uma vez que, este tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma

padronização de alternativas. Suscita o uso de um guião, mas este serve apenas de apoio havendo uma certa liberdade, que permita captar o discurso próprio do sujeito.

André (2010) cita Bogdan e Biklen (1994) que explicam que “o tipo adequado de perguntas nunca é específico para que se produza uma riqueza de dados recheados de palavras reveladoras das perspetivas dos sujeitos”. Assim sendo, o investigador tentará encaminhar a entrevista para os objetivos do seu estudo quando o entrevistado se afastar dos mesmos.

Procurámos ter em conta os cuidados que, segundo Manzini (n.d.), o pesquisador deve ter ao formular as questões para o entrevistado - cuidados quanto à linguagem, cuidados quanto à forma das perguntas e cuidados quanto à sequência das perguntas nos roteiros.

Numa primeira fase, realizámos um pré-teste com a finalidade de verificar se a entrevista era compreensível pelos docentes e se as respostas correspondiam aos objetivos do estudo. Contámos com a colaboração de uma docente do apoio educativo que rege as suas práticas pelo Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Após esta etapa, reformulámos algumas questões com a finalidade de as clarificar e adequar.

A aplicação da entrevista foi previamente agendada com a docente entrevistada. Esta foi informada acerca do tema e dos principais objetivos do estudo. Para registar a entrevista optámos pelo registo gravado. A entrevista durou aproximadamente 60 minutos; foi gravada, sendo garantido à entrevistada o anonimato e a confidencialidade dos seus relatos.

Num segundo momento, passámos à codificação, cortando as entrevistas em unidades de registo, posteriormente categorizadas em indicadores e estes agrupados em categorias que indicam a significação de um conceito que se pretende delimitar e, subcategorias que especificarão as qualidades da categoria. Após a construção das categorias, estas foram sujeitas a um teste de validade interna, ou seja, garantir que todas as unidades de registo possam ser colocadas numa das categorias e que uma mesma unidade de registo só pode ser colocada numa categoria.

4. Procedimentos

O quadro seguinte pretende fazer uma síntese das fases do processo e relacioná-las com as atividades que dinamizámos e que serviram de suporte à pesquisa.

Fases do estudo	Atividades desenvolvidas
	- Análise da literatura que enquadre a temática e fundamente as

Fase1	decisões iniciais; - Elaboração do projeto de pesquisa; - Especificação do desenho metodológico;
Fase 2	- Elaboração do pré-inquérito por questionário; - Distribuição do pré-inquérito por questionário; - Alteração do inquérito por questionário e redistribuição do mesmo; - Elaboração da entrevista a aplicar; - Realização da entrevista à professora do Movimento da Escola Moderna envolvida no estudo;
Fase 3	- Análise, tratamento e interpretação dos dados recolhidos;
Fase 4	- Elaboração do relatório de investigação.

Quadro 5 - Atividades desenvolvidas durante o estudo

Fase 1 – Análise da literatura, elaboração do projeto de pesquisa, especificação do desenho metodológico

Assim, numa primeira fase, procedemos à exploração da literatura que enquadra a temática. Posteriormente, efetuámos uma revisão de literatura específica que nos permitiu aprofundar o conhecimento sobre a problemática, conhecer perspetivas e modelos distintos.

Elaborámos, em traços gerais, o nosso projeto de pesquisa, especificando o desenho metodológico da nossa investigação.

Fase 2 – Elaboração do pré-questionário e do questionário propriamente dito e entrevista

Numa segunda fase, elaborámos o questionário, baseado nas leituras feitas, com o intuito de recolher dados que nos permitissem refletir acerca das hipóteses colocadas.

De acordo com o desenho metodológico traçado para esta pesquisa optou-se por não escolher uma escola ou agrupamento específicos para estudo.

Os questionários foram colocados online, a partir do site “www.surveymonkey.com”. Começaram por ser enviados a colegas de profissão, sendo solicitado aos mesmos o reenvio e a divulgação do link para preenchimento do questionário.

Paralelamente à distribuição dos questionários, foi feita uma entrevista semi-estruturada a uma docente que utiliza o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna nas suas práticas. A escolha da docente a inquirir não foi aleatória. Trata-se de uma sócia do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna, com uma vasta experiência com alunos com Necessidades Educativas Especiais. Para além disso mostrou-se muito disponível para colaborar nesta investigação, cuja temática a sensibiliza muito.

Fase 3 – Tratamento de dados

Numa terceira fase, depois de recolhidos todos os dados, foi iniciado o tratamento dos dados recolhidos através do questionário.

Iniciou-se assim a análise e a interpretação dos dados obtidos. A análise tem como objetivo organizar e codificar os dados de maneira a gerar respostas ao problema proposto.

Recorremos ao programa Excel para realizar a análise estatística dos dados recolhidos através do questionário.

Para observar a correlação entre as variáveis foi utilizada a correlação bivariada de Pearson (variáveis quantitativas e contínuas). A correlação de Pearson mede o grau de associação e a direção (positiva ou negativa) entre duas variáveis. Uma relação pode ser significativa a um intervalo de confiança de 90% em que $p = 0,010$, a 95% em que $p = 0,05$ ou a 99% em que $p = 0,001$.

Processou-se a análise de dados com a realização de análises descritivas (médias, desvios-padrão) e de análises multivariadas recorrendo ao “*t-test*” para testar as hipóteses formuladas.

O *t-test* é um teste paramétrico utilizado para a comparação de médias de uma variável em relação a dois grupos de casos independentes, grupos entre os quais não existe relação. Permite assim a verificação das médias obtidas por dois grupos relativamente à sua diferença ou semelhança.

A análise descritiva foi feita recorrendo à média e ao desvio-padrão. Entende-se por média a soma dos valores dividindo-se o total pelo número de observações. O desvio padrão é

a variância em relação à média, portanto o afastamento do valor esperado (Pestana e Gageiro, 2005 in Góis, 2011).

Para a análise da entrevista feita à docente do MEM, começámos por transcrevê-la para o protocolo escrito, para posteriormente usar essa transcrição como corpus de análise.

Fizemos uma pré-análise do material recolhido, através de uma leitura flutuante do material ao dispor, aberta a todas as ideias e reflexões. Seguidamente partimos para a organização do conteúdo que, de uma forma mais ou menos intuitiva, nos permitiu a inventariação dos temas importantes, ideologias e conceitos.

Fase 4 – Elaboração do relatório de investigação

Por fim, procedemos à elaboração do relatório de investigação.

5. Caracterização da amostra

Para analisar um fenómeno social não é possível inquirir a totalidade dos membros do conjunto que se pretende analisar. Para ultrapassar tal condição, utilizam-se técnicas que viabilizem a construção de uma parcela do universo em estudo (Pardal e Correia, 1995).

A amostra, assume-se assim como uma pequena representação do universo da investigação em curso. Para se construir uma amostra de qualidade, é essencial definir-se, de uma forma precisa, o Universo em causa. Essa qualidade influenciará a **representatividade** da amostra.

A representatividade de uma amostra é a condição mais importante numa investigação, nomeadamente quando se pretende generalizar os resultados obtidos com uma amostra para a população.

Não pode também ser esquecida a validade da amostra. Para Pardal e Correia (1995) uma amostra é válida se, na medida em que representa um universo, permite a extrapolação das conclusões tiradas sob a informação por ela própria prestada.

A distribuição dos questionários foi feita, de uma forma não-aleatória, sendo o tipo de amostragem - snowball approach - sistema bola de neve. Neste tipo de amostragem, identificam-se um ou mais indivíduos da população a estudar e pede-se-lhes que identifiquem outros elementos da mesma população. O processo repete-se, sendo a amostra final composta por todos os elementos identificados.

A amostra deste estudo é constituída por 133 docentes, sendo a grande maioria (86,5%) do sexo feminino.

	Frequência	Porcentagem
Masculino	18	13,5%
Feminino	115	86,5%
Total	133	100%

Quadro 6 – Sexo dos inquiridos

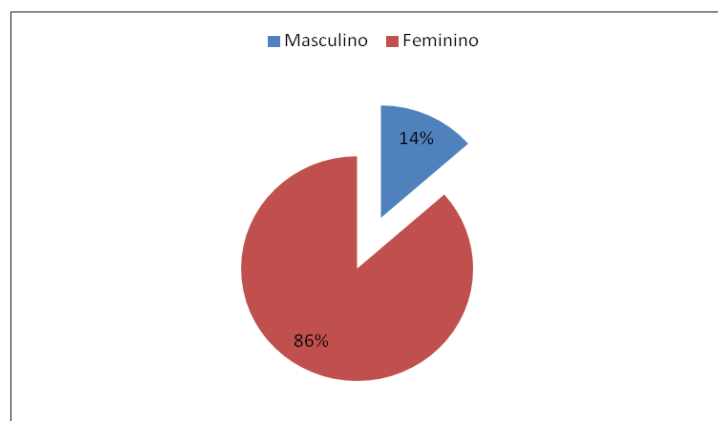


Ilustração 1 – Sexo dos inquiridos

Pode-se verificar que a amostra é relativamente jovem, uma vez que 69% dos inquiridos (N=91) tem menos de 40 anos.

	19-25 anos	26-30 anos	31-35 anos	36-40 anos	41-45 anos	46-50 anos	51-55 anos	> 55 anos	Total
Frequência	24	23	27	17	12	13	10	6	133
Porcentagem	18,2%	17,4%	20,5%	12,9%	9,1%	9,8%	7,6%	4,5%	100%

Quadro 7 – Faixa etária

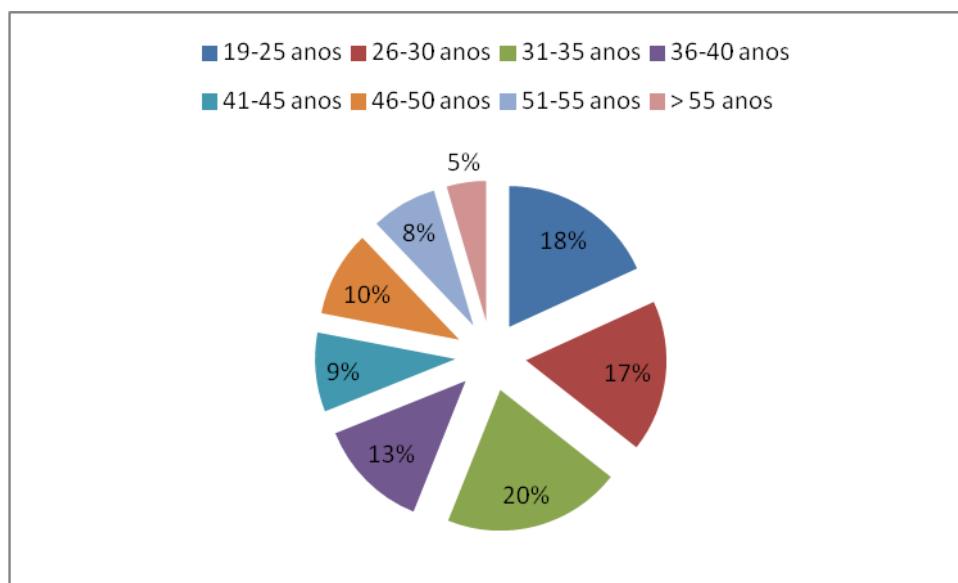


Ilustração 2 – Faixa etária dos inquiridos

No que concerne às habilitações académicas, na nossa amostra, predomina a licenciatura – 40% dos inquiridos (N=53) obteve a licenciatura na sua formação inicial e 16%

(N=22) adquiriram-na através de complementos de formação. As restantes habilitações estão pouco representadas. A especialização corresponde a 19% dos inquiridos (N=26), o doutoramento a 3% (N=4), o bacharelato, assim como a habilitação própria, representam cada um 2% da amostra (N=2, cada).

	Frequência	Percentagem
Habilitação própria	2	2%
Bacharelato	2	2 %
Licenciado (formação inicial)	53	40%
Licenciado (complemento de formação)	22	16%
Especialização	26	9 %
Mestrado	22	16%
Doutoramento	4	3%
Não respondeu	3	2%
Total	133	100%

Quadro 8 – Habilitações académicas

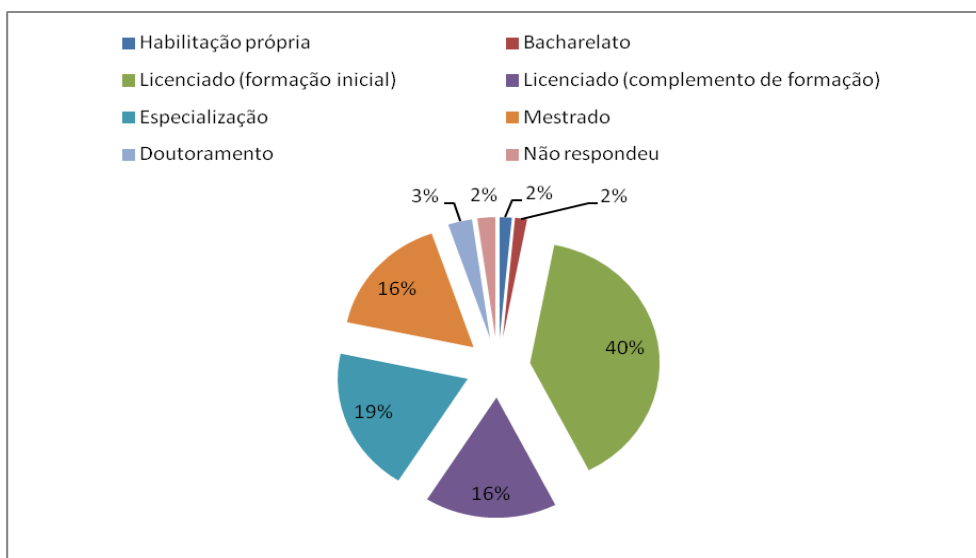


Ilustração 3– Habilitações académicas

Relativamente ao tempo de serviço da amostra, podemos verificar que 38,4% (N= 51) possui um tempo de serviço até 5 anos. Por sua vez, 40,5% têm entre 5 a 20 anos de serviço

(N=54) e 21,1% da amostra tem mais de 20 anos de serviço (N=28). Verifica-se assim que a maior parte dos inquiridos tem já alguma experiência no ensino.

	Frequência	Percentagem
< 2 anos	19	14,3%
entre 2 e 5 anos	32	24,1%
entre 5 e 10 anos	18	13,5%
entre 10 e 15 anos	20	15%
entre 15 e 20 anos	16	12%
> 20 anos	28	21,1%
Total	133	100%

Quadro 9 – Tempo de serviço

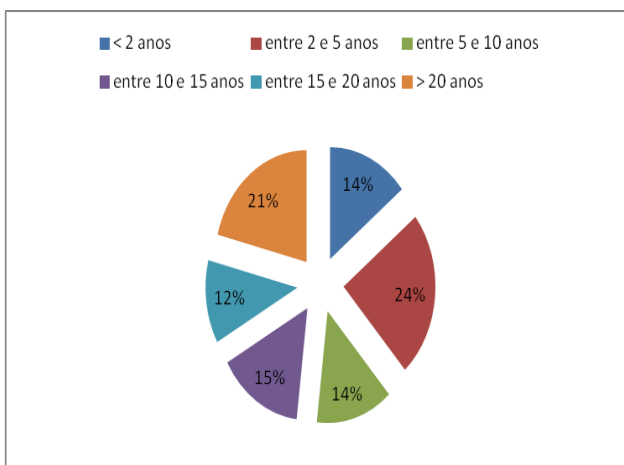


Ilustração 4 – Tempo de serviço

No que diz respeito à especialização na área das Necessidades Educativas Especiais, 23% dos inquiridos (N=31) tem especialização nesta área e aproximadamente 77% (N=102) não tem.

Consideramos que o número de inquiridos com especialização na área em estudo é significativo.

	Frequência	Percentagem
Sim	31	23,3%
Não	102	76,7%
Total	133	100%

Quadro 10 - Especialização na área das NEE

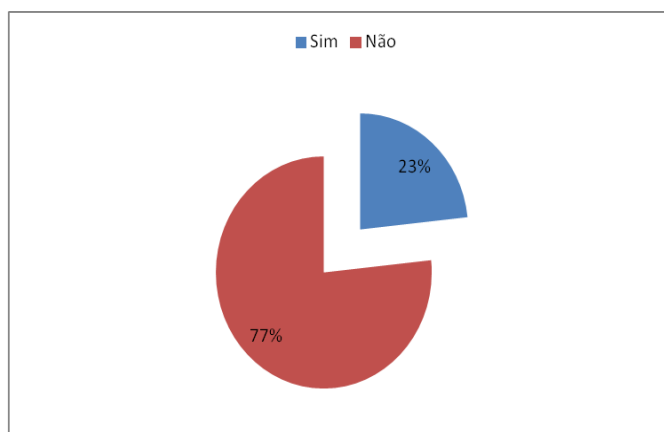


Ilustração 5 – Especialização na área das NEE's

86,5% dos inquiridos (N=115) tem ou teve até ao momento experiência com alunos com NEE's no ensino regular.

Excluímos os questionários dos 13,5% dos inquiridos (N=18) que nunca tiveram experiência com alunos com NEE's porque essa era indispensável para o preenchimento do grupo C do questionário.

	Frequência	Percentagem
Sim	115	86,5%
Não	18	13,5%
Total	133	100%

Quadro 11 - Experiência com alunos com NEE's no ensino regular

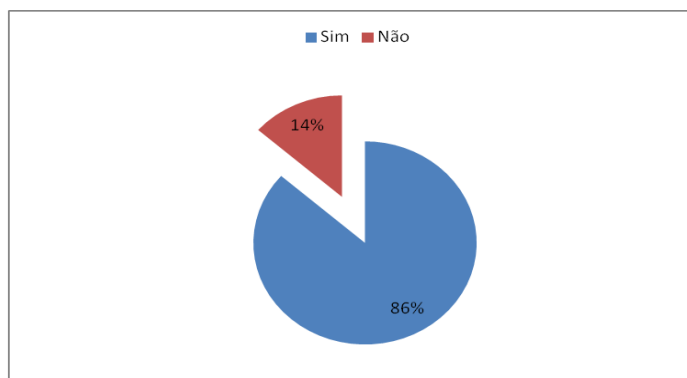


Ilustração 6 – Experiência com alunos com NEE' no ensino regular

No que diz respeito ao Modelo Pedagógico com o qual mais se identificam, os inquiridos privilegiaram o Modelo Tradicional, numa percentagem surpreendente de 50% (N=67). 6% dos inquiridos assinalaram o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna como aquele que seguem e somente 4% (N=5) assinalaram o Modelo Hight Scoope. Nenhum dos inquiridos assinalou o Modelo Reggio Emilia e 13% não respondeu à questão. 1% assinalou outro modelo, mais concretamente “aprendizagem por projetos”.

	Frequência	Percentagem
Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna	12	9%
Modelo Tradicional	67	50%
Modelo Reggio Emilia	0	0%
Modelo Hight scoope	5	4%
Não respondeu	18	13%
Outro modelo	1	1%
Não definiu o modelo	30	23%
Total	133	100%

Quadro 12 – Modelo Pedagógico de Trabalho com o qual se identificam

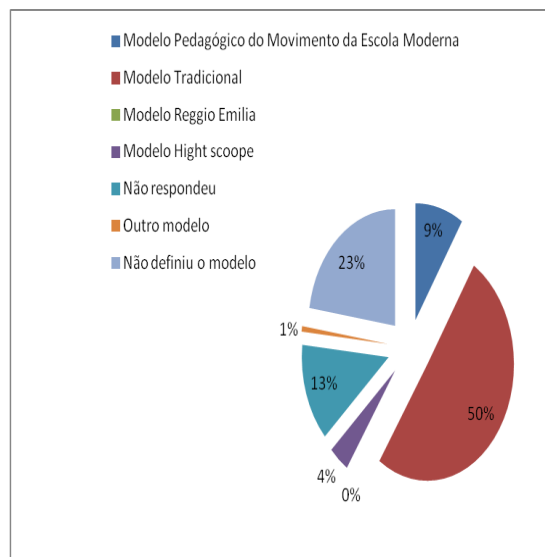


Ilustração 7 – Modelo Pedagógico de trabalho com o qual se identificam

De forma a garantir que os docentes que assinalaram o Movimento Pedagógico do MEM, utilizam verdadeiramente esse modelo nas suas práticas, criámos o grupo B do

questionário. Neste, os docentes foram confrontados com 10 práticas positivas, características do MEM e com 10 práticas negativas, que em nada têm a ver com esse modelo.

A cada resposta acertada – concordância com as práticas do MEM e discordância com as práticas características do Modelo Tradicional, foi dado um valor entre 1 e 2. Por cada resposta errada era dado o valor -1 ou -2. O questionário tinha 20 itens e, por isso, um professor do MEM teria de ter um valor final compreendido entre 20 (mínimo) e 40 (máximo).

Através da análise deste grupo (**Apêndice 2**) foram excluídos 30 questionários dos 42 que afirmavam utilizar o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Os professores cujo questionário foi excluído foram colocados no parâmetro “Não definiu modelo” (30%).

Pretendemos assim minimizar o erro e garantir que a comparação do grupo C – professores do MEM vs professores de outros Modelos Pedagógicos – seja efetivamente válida.

Foram também excluídos dois questionários por não terem concluído o grupo C, reduzindo a nossa amostra para 131 docentes.

6. Apresentação, análise e discussão dos dados

Depois de caracterizado o grupo de sujeitos respondentes segue-se a apresentação dos resultados.

No que diz respeito à análise do questionário, os resultados apresentam-se em termos de estatística descritiva, para as variáveis de caracterização, mais concretamente através de tabelas de frequências e gráficos ilustrativos das distribuições de valores verificadas e, para as variáveis das várias escalas das questões colocadas, também as tabelas de frequências e as estatísticas relevantes.

Quanto à análise da entrevista, apresentam-se os resultados da análise de conteúdo feita.

A apresentação e análise dos dados obtidos orienta-se no sentido de darmos resposta à pergunta de partida, procurando ao mesmo tempo verificar as hipóteses formuladas.

Farei ainda, as comparações que me pareçam mais relevantes para a minha investigação, tirando as conclusões possíveis e/ou necessárias.

Lembramos as questões de investigação colocadas inicialmente:

- Será que os Professores que seguem o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna têm valores mais inclusivos do que os professores que seguem outros modelos pedagógicos?
- Será que os Professores que seguem o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna encaram melhor a inclusão dos alunos com NEE's no ensino regular comparativamente com os professores que seguem outros modelos pedagógicos?
- Será que os professores que seguem o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna utilizam práticas pedagógicas mais inclusivas do que os professores que seguem outros modelos pedagógicos?
- Será que os professores que seguem o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna demonstram ter menos dificuldades na implementação de uma escola inclusiva do que os professores que seguem outros modelos pedagógicos?

Na tabela seguinte apresentamos a síntese dos resultados do questionário. Os valores variam entre -2 e 2, sendo os valores positivos entre 0 e 2 e os valores negativos entre -2 e 0. Foi já feita a conversão das questões que se encontravam feitas na negativa. Portanto um valor positivo nessas questões revela a discordância com as mesmas.

Itens	Média do MEM	Média dos outros modelos
a) A inclusão é benéfica para todos os alunos (com e sem NEE's)	1,454545	0,796117
b) Nem todo o ser humano é capaz de aprender	1,454545	1,145631
c) Turmas que incluem alunos com NEE's ficam prejudicadas face a outras que não os têm	1,272727	0,815534
d) A interação favorece o desenvolvimento de todos os alunos	1,909091	1,320388
e) As crianças com NEE's, para se desenvolverem social e intelectualmente devem estar junto com as outras crianças na escola regular	1,272727	0,941748
f) A diversidade, na sala de aula, dificulta a aprendizagem dos alunos	1,545455	0,407767
g) Mudar a escola e provocar uma rutura com os modelos existentes é algo complexo e difícil	-0,54545	-0,8835
h) O professor não consegue diferenciar práticas, tendo em conta, os	1	-0,05825

escassos recursos materiais e humanos a que tem acesso		
i) É mais vantajoso para os alunos com NEE's a inclusão em escolas de ensino especial, onde existem estruturas e recursos adequados	0,363636	-0,27184
j) A evolução das crianças com Necessidades Educativas Especiais depende, em grande parte, das soluções pedagógicas encontradas pelo professor	1,636364	0,776699
k) O contacto das crianças entre si ajuda-as a respeitar e a crescer, convivendo com as diferenças e as semelhanças individuais entre os seus pares	1,545455	1,514563
l) Quando os alunos se ajudam mutuamente num sistema flexível e bem estruturado de grupos, lucram por aprenderem juntos	1,545455	1,446602
m) Na escola atual é impossível o desenvolvimento de um trabalho de cooperação entre os diferentes intervenientes no processo educativo	1,454545	0,485437
n) Os alunos com NEE devem ser ativamente implicados na sua aprendizagem, tomando consciência do que devem aprender e porquê	1	1,15534
o) Os professores devem planear, ensinar e avaliar de forma colaborativa com os alunos	1,454545	1,058252
p) Os recursos da comunidade devem ser conhecidos e utilizados	1,454545	1,271845
q) A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com NEE's fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade	0,727273	-0,14563
r) A inclusão escolar de alunos com NEE's é uma moda, deixará de se praticar quando se provar que não é rentável a longo prazo	0,818182	0,601942
s) Práticas de diferenciação pedagógica não são exequíveis, tendo em conta o n.º de alunos por turma que precisa de práticas diferentes	1,181818	-0,30097
t) É essencial que se introduzam práticas que fomentem a autonomia dos alunos	1,818182	1,368932

Quadro 13 – Valores médios das respostas do grupo C do questionário – MEM e outros modelos

a. Análise isolada de cada item

Primeiramente, analisaremos cada item do grupo C do questionário isoladamente, comparando as respostas dos dois grupos de docentes – Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna e Outros Modelos.

Item a) - A inclusão é benéfica para todos os alunos (com e sem NEE's)

	Outros Modelos	MEM
Concordo Totalmente	29%	64%
Concordo	46%	27%
Sem opinião	6%	0%
Discordo	14%	9%
Discordo Totalmente	5%	0%
Total	100%	100%

Quadro 14 – Análise do item a) – comparação dos dois modelos

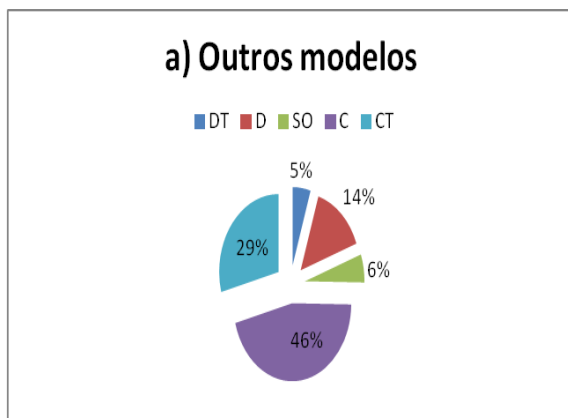


Ilustração 8 – Análise do item a) – outros modelos

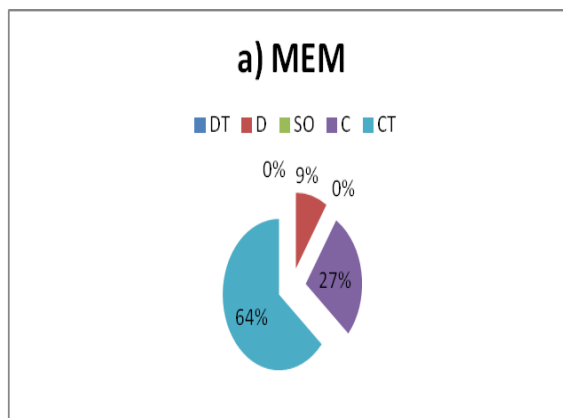


Ilustração 9 – Análise do item a) – MEM

64% dos docentes do MEM concorda totalmente com a afirmação, considerando por isso que a inclusão é benéfica para todos os alunos, tenham eles Necessidades Educativas Especiais ou não. Sobressai aqui a discrepância de valores entre os dois grupos pois somente 29% dos docentes de outros modelos concordam totalmente com a afirmação. 27% dos docentes do MEM concorda com a afirmação, assim como 46 % dos docentes de outros modelos. 19% dos docentes de outros modelos “discorda” ou “discorda totalmente” com a afirmação, considerando que a inclusão dos alunos com NEE's não é benéfica. 9% dos docentes do MEM também o pensa.

A heterogeneidade propicia um contexto natural, promotor do desenvolvimento. O espaço escolar deve assumir-se como um espaço diversificado, maleável, que permita a

coexistência de crianças com comportamentos, capacidades, atitudes, ritmos e interesses muito diferentes.

Item b) - Nem todo o ser humano é capaz de aprender

	Outros Modelos	MEM
Concordo Totalmente	4%	0%
Concordo	7%	0%
Sem opinião	6%	18%
Discordo	38%	18%
Discordo Totalmente	45%	64%
Total	100%	100%

Quadro 15 – Análise do item b) – comparação dos dois modelos

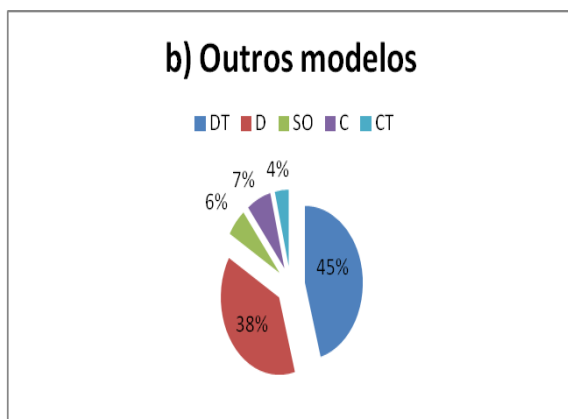


Ilustração 10 – Análise do item b) – outros modelos

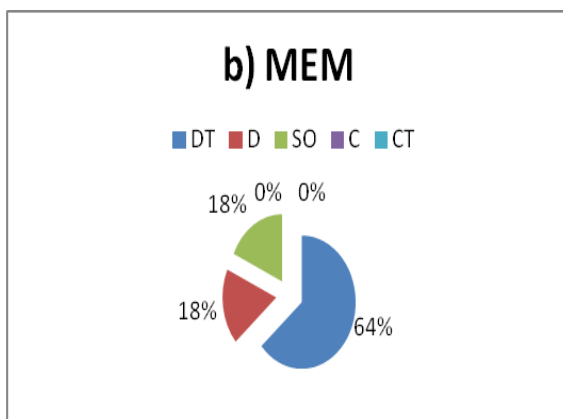


Ilustração 11 – Análise do item b) – MEM

Perante esta afirmação, os docentes do MEM demonstraram ter uma opinião bem formada – 64% discordou totalmente e 18% discordou, ou seja, 82% destes docentes não concordou com essa afirmação, acreditando assim que todos os alunos têm a capacidade de aprender, independentemente de terem NEE's.

Os docentes de outros modelos, maioritariamente discordaram com a afirmação (83%), no entanto, 11% concordaram que efetivamente há seres humanos incapazes de aprender.

Um docente cujo pensamento seja inclusivo acredita necessariamente que todos os alunos têm potencial para ser desenvolvido.

Item c) - Turmas que incluem alunos com NEE's ficam prejudicadas face a outras que não os têm

	Outros Modelos	MEM
Concordo Totalmente	1%	0%
Concordo	18%	9%
Sem opinião	5%	0%
Discordo	52%	45%
Discordo Totalmente	24%	46%
Total	100%	100%

Quadro 16 - Análise do item c) – comparação dos dois modelos

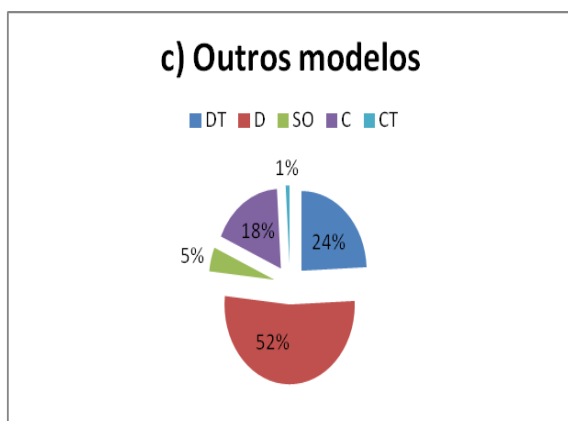


Ilustração 13 – Análise do item c) – outros modelos

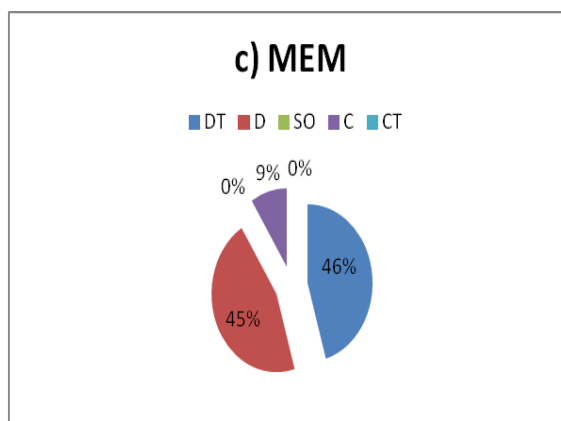


Ilustração 12 – Análise do item c) – MEM

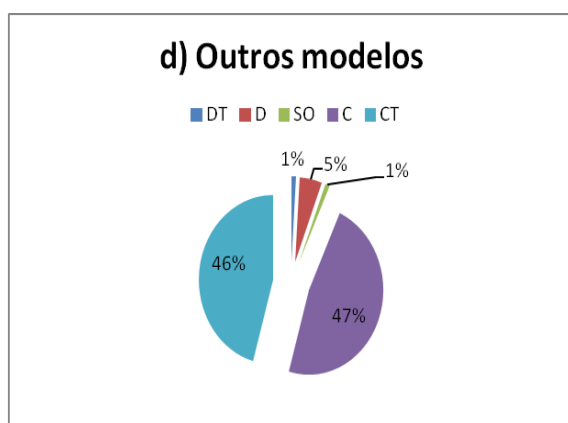
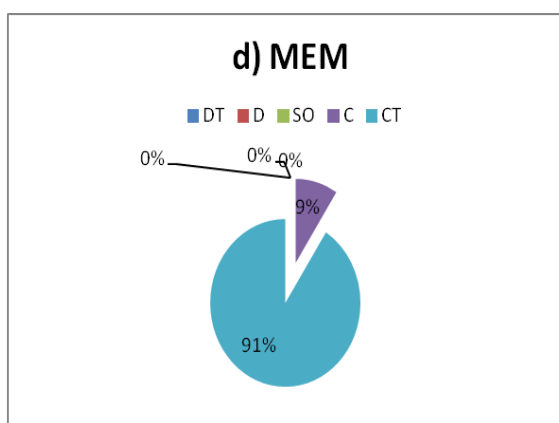
Quando colocados perante a afirmação “Turmas que incluem alunos com NEE's ficam prejudicadas face a outras que não os têm”, 91% dos docentes do MEM discordou (46% deles discordou totalmente), assumindo desse modo a posição que a inclusão de alunos com NEE's não prejudica a aprendizagem dos restantes alunos.

Os docentes de outros modelos pedagógicos também discordaram maioritariamente – 76%.

9% dos docentes do MEM concorda com a afirmação, considerando que efetivamente a inclusão de alunos com NEE's prejudica a restante turma. 19% dos docentes de outros modelos concorda, sendo que 1% desses concorda totalmente.

Item d) - A interação favorece o desenvolvimento de todos os alunos

	Outros Modelos	MEM
Concordo Totalmente	46%	91%
Concordo	47%	9%
Sem opinião	1%	0%
Discordo	5%	0%
Discordo Totalmente	1%	0%
Total	100%	100%

Quadro 17 - Análise do item d) – comparação dos dois modelos**Ilustração 15 – Análise do item d) – outros modelos****Ilustração 14 – Análise do item d) – MEM**

Todos os docentes do MEM inquiridos (100%) concordam que a interação favorece o desenvolvimento de todos os alunos, sem exceção, ou seja, que a inclusão é favorável quer para os alunos com NEE's, quer para aqueles que não têm NEE's.

As respostas não foram tão uniformes por parte dos docentes de outros modelos. A grande maioria também concorda que a interação favorece todos os alunos (93%) mas 6% considera que não, que a interação não favorece todos.

Um dos princípios fundamentais das escolas inclusivas é o de que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentam.

Item e) - As crianças com NEE's, para se desenvolverem social e intelectualmente devem estar junto com as outras crianças na escola regular

	Outros Modelos	MEM
Concordo Totalmente	24%	45%
Concordo	56%	46%
Sem opinião	10%	0%
Discordo	9%	9%
Discordo Totalmente	1%	0%
Total	100%	100%

Quadro 18 - Análise do item e) – comparação dos dois modelos

e) Outros modelos

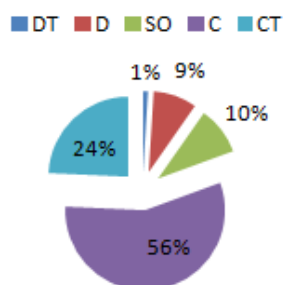


Ilustração 17 – Análise do item e) – outros modelos

e) MEM

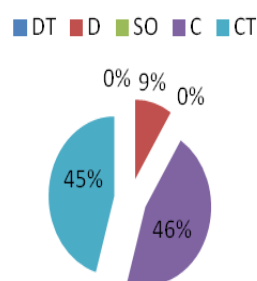


Ilustração 16 – Análise do item e) – MEM

Quando colocados perante a afirmação “As crianças com NEE’s, para se desenvolverem social e intelectualmente devem estar junto com as outras crianças na escola regular”, 91% dos docentes do MEM afirmaram concordar (46%) e concordar totalmente (45%). Assumem assim que é vantajosa a inclusão das crianças com NEE’s na escola regular, juntamente com as outras crianças e que só assim estas se podem desenvolver social e intelectualmente. 9%, no entanto, discorda com a afirmação.

A maioria dos docentes de outros modelos também demonstra concordância com a afirmação (80%), não concordando com a mesma 19% dos inquiridos.

Item f) - A diversidade, na sala de aula, dificulta a aprendizagem dos alunos

	Outros Modelos	MEM
Concordo	5%	0%

Totalmente		
	28%	9%
Concordo		
	7%	0%
Sem opinião		
	42%	18%
Discordo		
	18%	73%
Totalmente		
Total	100%	100%

Quadro 19 - Análise do item f) – comparação dos dois modelos

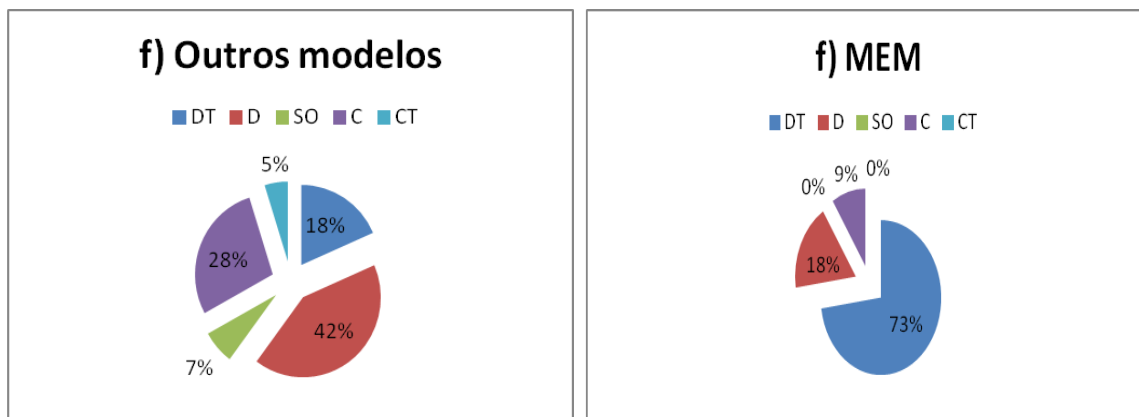


Ilustração 18 – Análise do item f) – outros modelos

Ilustração 19 – Análise do item f) – MEM

“A diversidade, na sala de aula, dificulta a aprendizagem dos alunos”. 91% dos inquiridos pertencentes ao MEM discorda/discorda totalmente com tal premissa, ou seja, consideram que a diversidade é vantajosa, podendo-se assumir como um motor para a aprendizagem do grupo/facilitador. Dos docentes do MEM inquiridos, somente 9% concorda com a afirmação.

Dos docentes de outros modelos inquiridos destacam-se os 33% que manifestaram concordância com a afirmação, assumindo o pressuposto de que a diversidade é penalizadora e condicionadora das aprendizagens. Ainda assim, 60% dos docentes discorda/discorda totalmente com a afirmação.

Item g) - Mudar a escola e provocar uma rutura com os modelos existentes é algo complexo e difícil

	Outros Modelos	MEM
Concordo	28%	18%
Totalmente		
Concordo	47%	55%

Sem opinião	13%	9%
Discordo	9%	0%
Discordo Totalmente	3%	18%
Total	100%	100%

Quadro 20 - Análise do item g) – comparação dos dois modelos

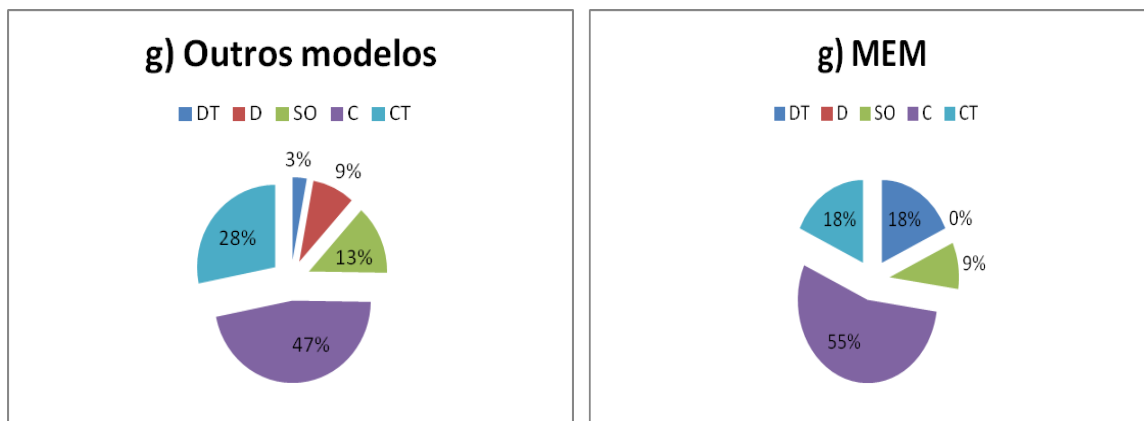


Ilustração 21 – Análise do item g) – outros modelos

Ilustração 20 – Análise do item g) – MEM

Esta é a afirmação que mais aproxima todos os docentes. 73% dos docentes do MEM concorda/concorda totalmente com a afirmação, assumindo que mudar a escola e provocar uma rutura com os modelos existentes é algo complexo e difícil. 75% dos docentes de outros modelos têm a mesma opinião.

18% dos docentes do MEM discorda com a afirmação assim como 12% dos docentes de outros modelos.

Item h) - O professor não consegue diferenciar práticas, tendo em conta, os escassos recursos materiais e humanos a que tem acesso

	Outros Modelos	MEM
Concordo Totalmente	12%	0%
Concordo	32%	18%
Sem opinião	12%	9%
Discordo	36%	27%

Discordo	8%	46%
Totalmente		
Total	100%	100%

Quadro 21 - Análise do item h) – comparação dos dois modelos

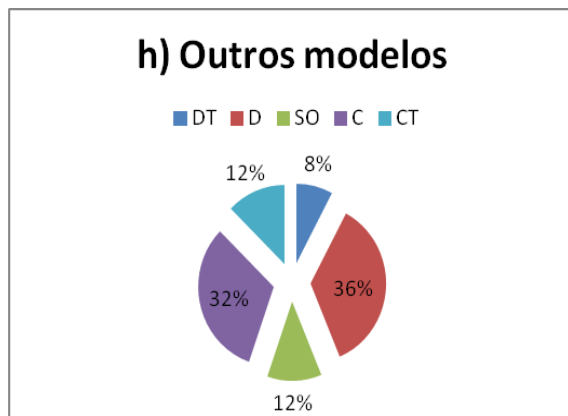


Ilustração 22 – Análise do item h) – Outros modelos

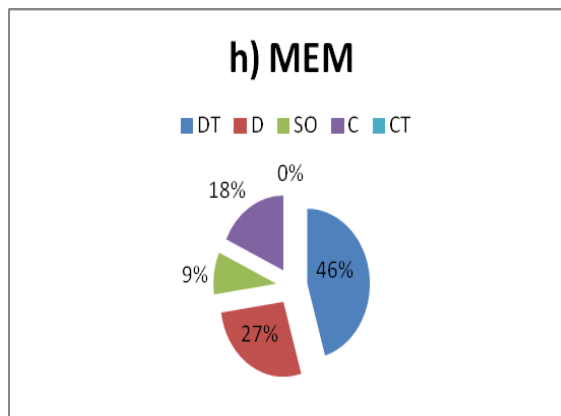


Ilustração 23 – Análise do item h) – MEM

73% dos docentes do MEM discorda com a afirmação h) não culpabilizando as escolas pela carência de recursos materiais e humanos e acreditando que ainda assim é possível diferenciar as práticas. Só 18% dos docentes deste modelo concorda com a afirmação.

Os docentes de outros modelos pedagógicos dividem-se perante a afirmação. 44% discorda da afirmação, mas 44% concorda. Os restantes não manifestam a sua opinião.

Parece-nos, por isso, ser possível afirmar que nesta questão o grupo que demonstra uma maior concordância é o grupo de docentes do MEM.

Os professores têm de reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem. Criar estratégias pedagógicas adequadas a partir dos recursos disponíveis, sendo eles muitos ou poucos, é possível, desde que haja um esforço efetivo por parte dos profissionais.

Item i) - É mais vantajoso para os alunos com NEE's a inclusão em escolas de ensino especial, onde existem estruturas e recursos adequados

	Outros Modelos	MEM
Concordo		0%
Totalmente	16%	
Concordo	34%	27%

Sem opinião	17%	37%
Discordo	28%	9%
Discordo	5%	27%
Totalmente		
Total	100%	100%

Quadro 22 - Análise do item i) – comparação dos dois modelos

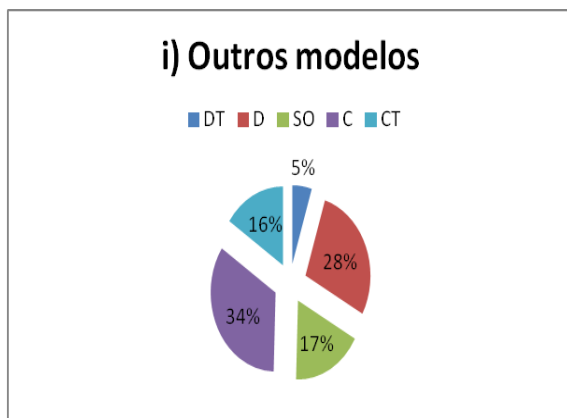


Ilustração 24 – Análise do item i) – Outros modelos

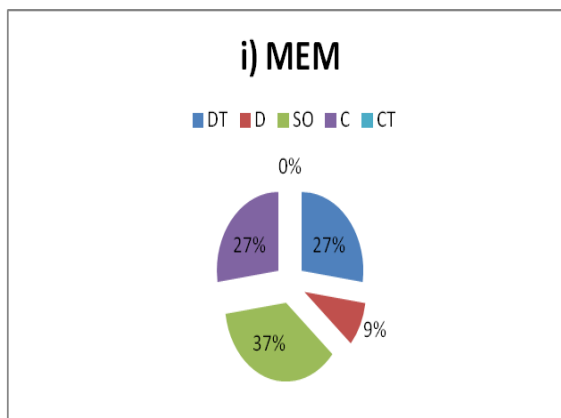


Ilustração 25 – Análise do item i) – MEM

Nesta afirmação, uma larga percentagem de docentes do MEM responderam “sem opinião” (37%), fazendo crer que se trata de uma questão para a qual os docentes ainda não têm uma opinião formada, ou cuja tomada de decisão é muito complexa. Dos docentes deste modelo, 36% discorda que o melhor para estes alunos sejam as instituições de Ensino Especial, mesmo que ofereçam recursos humanos e materiais mais adequados. 27% porém, considera que a existência de recursos mais adequados compensaria o que de bom a escola regular oferece aos alunos com NEE’s ao nível da socialização.

50% dos docentes de outros modelos concorda com a afirmação, assumindo a perspetiva de que o melhor para os alunos com NEE’s seria a frequência de uma escola especializada. Por sua vez, 33% dos inquiridos de outros modelos discorda que a inserção em escolas especializadas seja o melhor para estes alunos.

A época da educação especial/especializada é vista por aqueles que são a favor da inclusão como segregadora. Apesar das escolas de ensino especial terem ótimos recursos humanos/materiais, entende-se que o desejável para todas as crianças é terem uma vida o mais similar possível a todas as outras e para que isso aconteça é necessário que sejam introduzidas na sua vida diária condições o mais parecidas o possível com as da vida social.

Item j) - A evolução das crianças com Necessidades Educativas Especiais depende, em grande parte, das soluções pedagógicas encontradas pelo professor

	Outros Modelos	MEM
Concordo Totalmente	17%	64%
Concordo	58%	36%
Sem opinião	9%	0%
Discordo	16%	0%
Discordo Totalmente	0%	0%
Total	100%	100%

Quadro 23 - Análise do item j) – comparação dos dois modelos

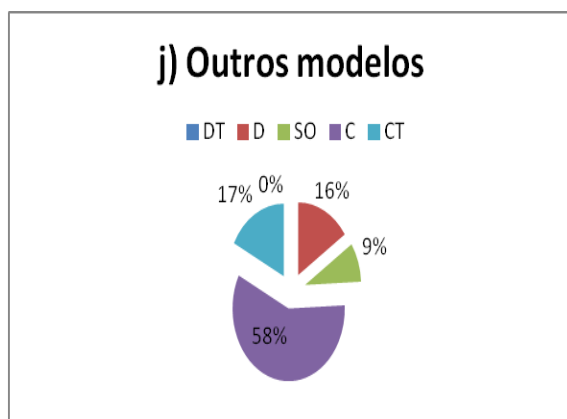


Ilustração 26 – Análise do item j) – Outros modelos

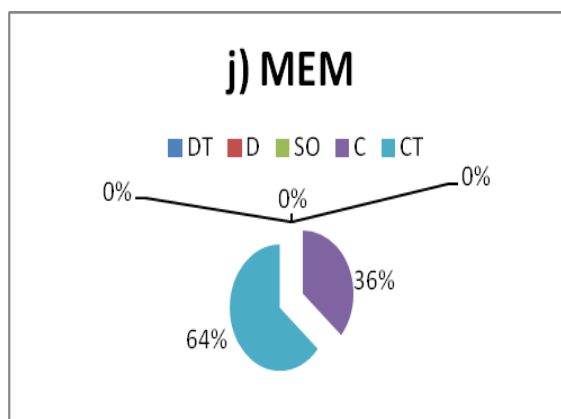


Ilustração 27 – Análise do item j) – MEM

“A evolução das crianças com Necessidades Educativas Especiais depende, em grande parte, das soluções pedagógicas encontradas pelo professor”. 100% dos docentes do MEM concorda/concorda totalmente. Elevam, por isso, o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com NEE’s. Os alunos com NEE’s evoluem se o professor procurar soluções para as suas necessidades específicas.

75% dos docentes de outros modelos também concorda que o papel do professor é essencial para a evolução das crianças com NEE’s, mas 16% discorda, considerando assim que a evolução das crianças com NEE’s não dependerá, em grande parte, do professor.

A prática pedagógica dos docentes é um elemento-chave na transformação da escola. A adequação dos programas e do currículo, a criação das condições para que os alunos com

NEE frequentem salas verdadeiramente preparadas para si e para as suas condições, passa pela ação do professor.

Item k) - O contacto das crianças entre si ajuda-as a respeitar e a crescer, convivendo com as diferenças e as semelhanças individuais entre os seus pares

	Outros Modelos	MEM
Concordo Totalmente	59%	82%
Concordo	36%	9%
Sem opinião	3%	0%
Discordo	1%	0%
Discordo Totalmente	1%	9%
Total	100%	100%

Quadro 24 - Análise do item k) – comparação dos dois modelos

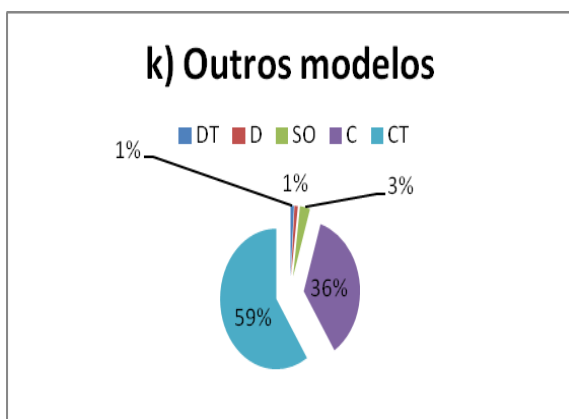


Ilustração 29 – Análise do item K) – Outros modelos

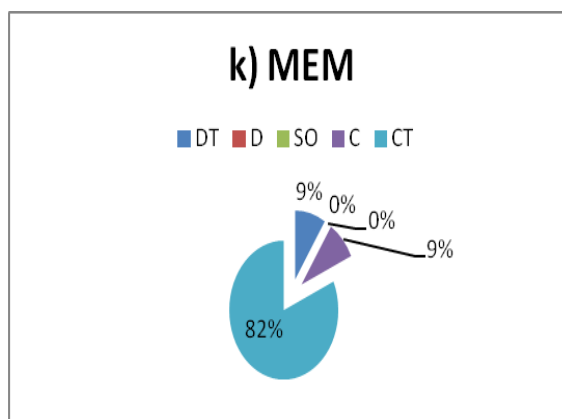


Ilustração 28 – Análise do item K) – MEM

Perante a afirmação “O contacto das crianças entre si ajuda-as a respeitar e a crescer, convivendo com as diferenças e as semelhanças individuais entre os seus pares”, 82% dos docentes do MEM concorda totalmente e 9% concorda, assumindo as vantagens da socialização entre crianças com NEE’s e sem NEE’s. Uma percentagem reduzida, 9%, discorda totalmente com a afirmação.

59% dos docentes de outros modelos concorda totalmente e 36% concorda. Também neste grupo de docentes há a convicção (não tão vincada) de que o contacto com as diferenças

e semelhanças individuais favorece o crescimento, a tolerância e a aceitação do outro. 1% discorda e 1% discorda totalmente. 3% destes docentes não manifesta opinião.

Perante esta afirmação, há uma concordância forte entre todos os modelos.

As crianças desenvolvem-se, aprendem e evoluem melhor em ambientes ricos e variados e em contacto com outras crianças.

Item I) - Quando os alunos se ajudam mutuamente num sistema flexível e bem estruturado de grupos, lucram por aprenderem juntos

	Outros Modelos	MEM
Concordo Totalmente	52%	82%
Concordo	44%	9%
Sem opinião	1%	0%
Discordo	2%	0%
Discordo Totalmente	1%	9%
Total	100%	100%

Quadro 25 - Análise do item I) – comparação dos dois modelos

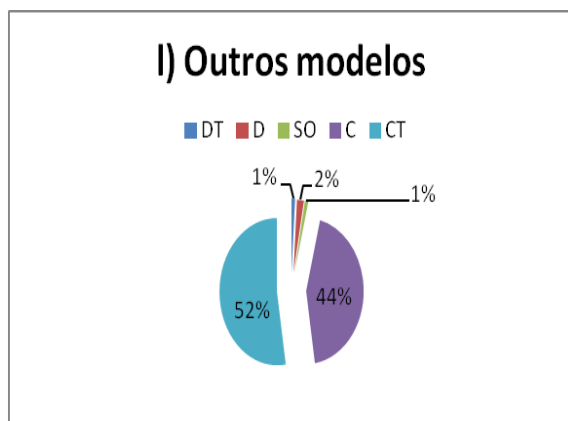


Ilustração 30 – Análise do item I) – Outros modelos

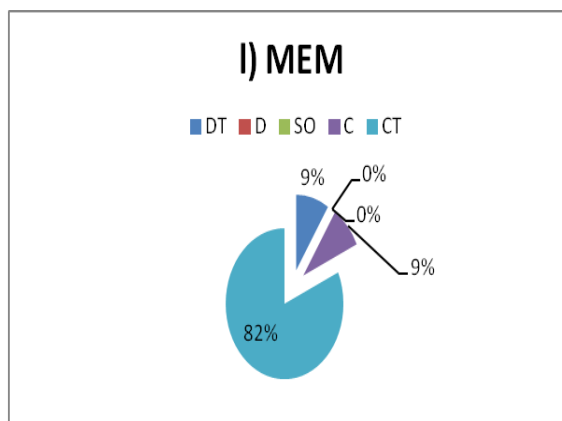


Ilustração 31 – Análise do item I) – MEM

“Quando os alunos se ajudam mutuamente num sistema flexível e bem estruturado de grupos, lucram por aprenderem juntos”. Perante esta afirmação, 91% dos docentes do MEM concorda, sendo que 82% deles concorda totalmente. Pensam por isso que é benéfica a aprendizagem conjunta – alunos com NEE’s e sem NEE’s, desde que o sistema que os inclui

seja flexível e bem estruturado, onde seja permitida a entreaajuda e a cooperação. 9% deste grupo de professores discorda totalmente com a afirmação.

96% dos docentes também concorda com esta afirmação, sendo que 52% deles concorda totalmente. 3% dos docentes de outros modelos discorda com a afirmação.

Perante esta afirmação, há uma concordância forte entre todos os modelos.

Se o professor aceitar que os contributos do aluno são informação útil, que serve para o conhecer e também para o desenvolvimento de uma pedagogia eficaz e personalizada, reconhecendo as diferenças pessoais, sociais e culturais, todos os alunos lucrarão por aprenderem juntos.

Item m) - Na escola atual é impossível o desenvolvimento de um trabalho de cooperação entre os diferentes intervenientes no processo educativo

	Outros Modelos	MEM
Concordo Totalmente	6%	0%
Concordo	23%	0%
Sem opinião	5%	9%
Discordo	49%	36%
Discordo Totalmente	17%	55%
Total	100%	100%

Quadro 26 - Análise do item m) – comparação dos dois modelos

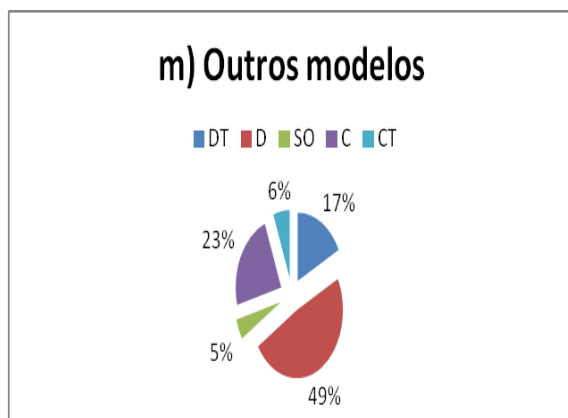


Ilustração 32 – Análise do item m) – Outros modelos

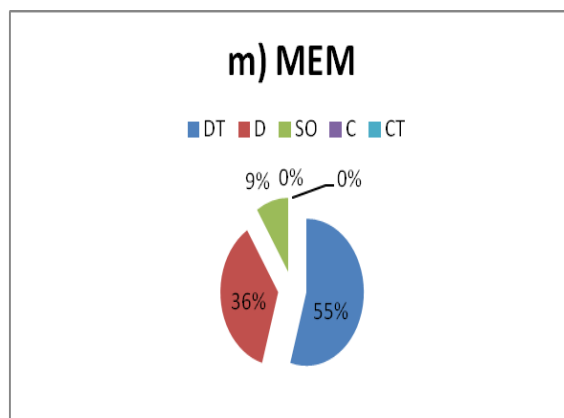


Ilustração 33 – Análise do item m) – MEM

“Na escola atual é impossível o desenvolvimento de um trabalho de cooperação entre os diferentes intervenientes no processo educativo”. Perante a afirmação anterior, 91% dos docentes do MEM discorda/discorda totalmente. Podemos, por isso, afirmar que estes docentes, consideram exequível o desenvolvimento de um trabalho de cooperação entre os diferentes intervenientes no processo educativo, desde que os mesmos se envolvam.

Já para os docentes de outros modelos a opinião está mais dividida – 66% discorda/discorda totalmente, mas 29% concorda/concorda totalmente. Para estes 29% dos docentes é efetivamente impossível cooperar na escola, com os diversos intervenientes – professor de educação especial, professor de apoio, psicólogo, terapeuta, encarregados de educação, etc.

Item n) - Os alunos com NEE devem ser ativamente implicados na sua aprendizagem, tomando consciência do que devem aprender e porquê

	Outros Modelos	MEM
Concordo Totalmente	30%	46%
Concordo	58%	36%
Sem opinião	9%	0%
Discordo	3%	9%
Discordo Totalmente	0%	9%
Total	100%	100%

Quadro 27 - Análise do item n) – comparação dos dois modelos

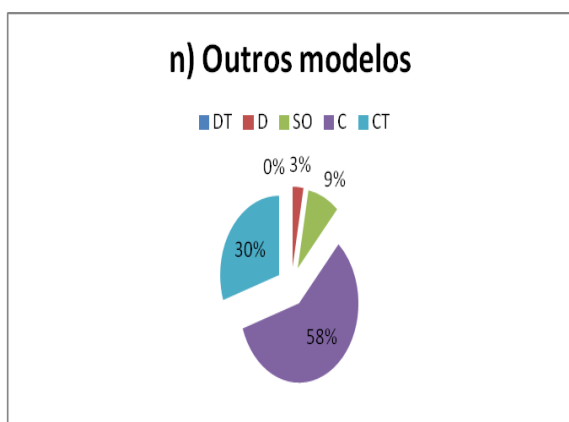


Ilustração 35 – Análise do item n) – Outros modelos

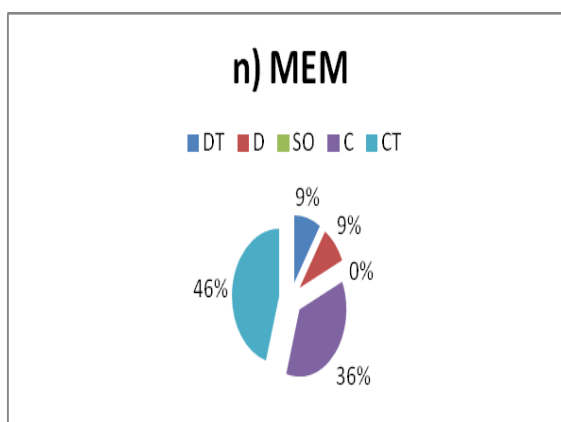


Ilustração 34 – Análise do item n) – MEM

Perante a afirmação “Os alunos com NEE devem ser ativamente implicados na sua aprendizagem, tomando consciência do que devem aprender e porquê”, 82% dos docentes do MEM manifestou concordância/concordância total. A grande maioria destes docentes concorda assim que estes alunos devem ser verdadeiramente implicados na sua aprendizagem, tomando desde logo consciência dos objetivos para si traçados, e da importância de aquisição dos mesmos. 18% destes docentes discorda/discorda totalmente da afirmação.

88% dos docentes de outros modelos pedagógicos concorda com a afirmação e consequentemente com a importância de clarificar os objetivos/metast a atingir, dando consciência aos alunos com NEE's que também eles têm um percurso a fazer e metas a alcançar. Somente 3% desses docentes discorda da afirmação, considerando que não é importante que o aluno com NEE's tome consciência do que tem de aprender e porquê.

Item o) - Os professores devem planear, ensinar e avaliar de forma colaborativa com os alunos

	Outros Modelos	MEM
Concordo Totalmente	29%	73%
Concordo	56%	18%
Sem opinião	7%	0%
Discordo	7%	0%
Discordo Totalmente	1%	9%
Total	100%	100%

Quadro 28 - Análise do item o) – comparação dos dois modelos

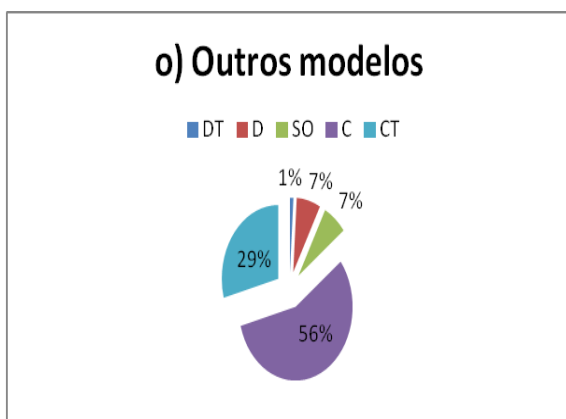


Ilustração 37 – Análise do item o) – Outros modelos

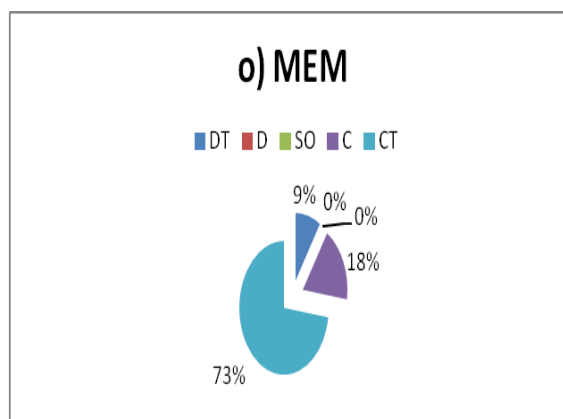


Ilustração 36 – Análise do item o) – MEM

“Os professores devem planear, ensinar e avaliar de forma colaborativa com os alunos”. Para 91% dos docentes do MEM, esta questão tem concordância/concordância total. Esta grande percentagem de docentes considera essencial o planeamento, o ensino e a avaliação cooperativas/colaborativas; encara o ensino e a aprendizagem como algo a ser partilhado com os alunos ao invés de imposto. 9% discorda totalmente com a premissa.

85% dos docentes de outros modelos inquiridos também revelaram concordar/concordar totalmente com esta partilha/colaboração entre docentes e alunos. Somente 8% discorda/discorda totalmente.

Item p) - Os recursos da comunidade devem ser conhecidos e utilizados

	Outros Modelos	MEM
Concordo Totalmente	37%	73%
Concordo	56%	18%
Sem opinião	4%	0%
Discordo	3%	0%
Discordo Totalmente	0%	9%
Total	100%	100%

Quadro 29 - Análise do item p) – comparação dos dois modelos

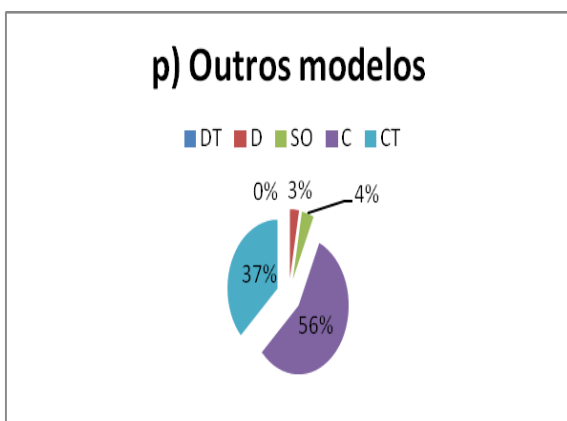


Ilustração 39 – Análise do item p) – Outros modelos

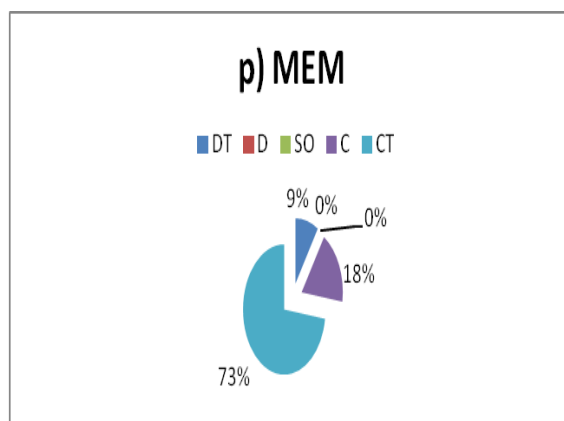


Ilustração 38 – Análise do item p) – MEM

Perante o item p), 73% dos docentes do MEM concordou totalmente e 18% simplesmente concordou. 9% destes docentes discordam totalmente com a afirmação, desvalorizando a importância dos recursos disponíveis na comunidade.

37% dos inquiridos de outros modelos pedagógicos de trabalho concordou totalmente e 56% concordou. 3% discordou com a afirmação, menosprezando os recursos que a comunidade pode oferecer.

Os docentes inquiridos, no geral, revelaram conhecer, valorizar e utilizar os recursos existentes na comunidade.

Item q) - A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com NEE's fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade

	Outros Modelos	MEM
Concordo Totalmente	13%	0%
Concordo	37%	27%
Sem opinião	13%	9%
Discordo	26%	27%
Discordo Totalmente	11%	37%
Total	100%	100%

Quadro 30 - Análise do item q) – comparação dos dois modelos

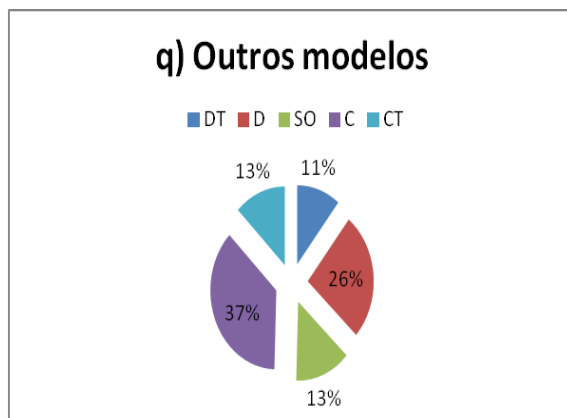


Ilustração 40 – Análise do item q) – Outros modelos

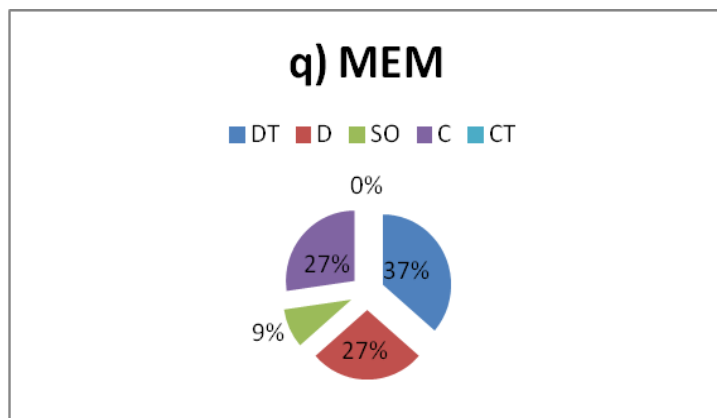


Ilustração 41 – Análise do item q) – MEM

“A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com NEE's fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade”.

64% dos inquiridos do MEM discorda/discorda totalmente com a afirmação, considerando assim que a eficácia dos professores não fica necessariamente comprometida pela inclusão de alunos com NEE's. O facto de ter num mesmo grupo alunos com diferentes

níveis de capacidade pode inclusivamente ser vantajoso e funcionar como um motor de aprendizagem para todo o grupo. 27% desses docentes considera, no entanto, que a existência de diferentes níveis de capacidade, dificulta o trabalho do professor o que se reproduz na eficácia do docente.

37% dos docentes de outros modelos discorda/discorda totalmente com a afirmação. A maioria desses docentes – 50% - concorda com a premissa q), considerando que a diversidade num grupo de trabalho conduz a uma menor eficácia por parte do professor.

Item r) - A inclusão escolar de alunos com NEE's é uma moda, deixará de se praticar quando se provar que não é rentável a longo prazo

	Outros Modelos	MEM
Concordo Totalmente	4%	9%
Concordo	10%	0%
Sem opinião	32%	27%
Discordo	31%	27%
Discordo Totalmente	23%	37%
Total	100%	100%

Quadro 31 - Análise do item r) – comparação dos dois modelos

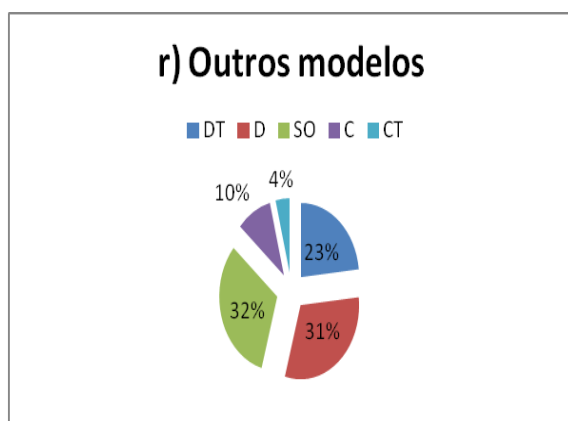


Ilustração 43 – Análise do item r) – Outros modelos

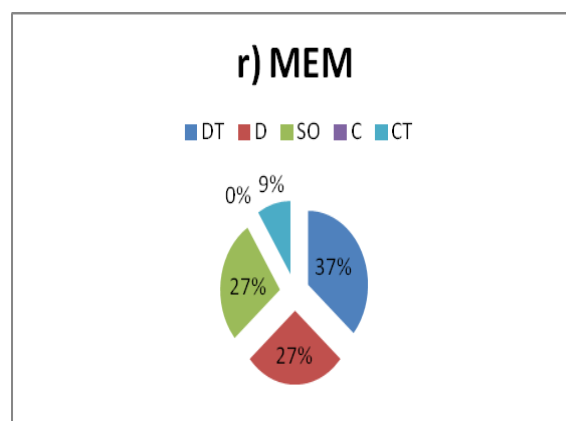


Ilustração 42 – Análise do item r) – MEM

Perante a afirmação “A inclusão escolar de alunos com NEE's é uma moda, deixará de se praticar quando se provar que não é rentável a longo prazo”, 64% dos docentes do MEM

manifestou discordância/discordância total. Para estes docentes, não se trata de uma moda, mas algo a manter no futuro e a melhorar.

54% dos docentes de outros modelos também se recusa a aceitar que se trate de uma moda. Mas 14% destes concorda/concorda totalmente com a afirmação, aceitando por isso, que mais tarde ou mais cedo se constatará que não é benéfico/rentável a inclusão dos alunos com NEE's nas turmas do ensino regular.

Item s) - Práticas de diferenciação pedagógica não são exequíveis, tendo em conta o n.º de alunos por turma que precisa de práticas diferentes

	Outros Modelos	MEM
Concordo Totalmente	14%	0%
Concordo	42%	9%
Sem opinião	10%	9%
Discordo	27%	36%
Discordo Totalmente	7%	46%
Total	100%	100%

Quadro 32 - Análise do item s) – comparação dos dois modelos

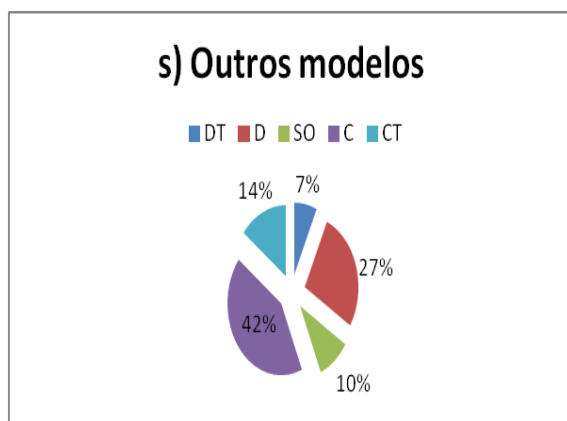


Ilustração 44 – Análise do item s) – Outros modelos

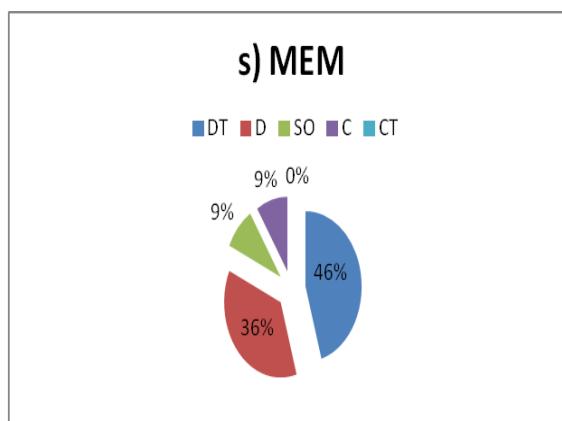


Ilustração 45 – Análise do item s) – MEM

“Práticas de diferenciação pedagógica não são exequíveis, tendo em conta o n.º de alunos por turma que precisa de práticas diferentes”. 82% dos docentes do MEM não têm dúvidas ao discordar/discordar totalmente com a afirmação anterior. Para estes docentes, as

práticas de diferenciação pedagógica são uma constante e quão mais complexo for o grupo e as suas necessidades mas sentido faz a promoção de práticas adequadas e diferenciadas.

Somente 34% dos docentes de outros modelos discorda com a afirmação, concordando 56% que perante as turmas complexas com as quais se deparam a diferenciação não é exequível. Assim sendo, é dado o mesmo a todos, mesmo quando é claro que necessitam de tratamento diferenciado e de práticas adequadas.

Item t) - É essencial que se introduzam práticas que fomentem a autonomia dos alunos

	Outros Modelos	MEM
Concordo Totalmente	43%	82%
Concordo	53%	18%
Sem opinião	3%	0%
Discordo	0%	0%
Discordo Totalmente	1%	0%
Total	100%	100%

Quadro 33 - Análise do item t) – comparação dos dois modelos

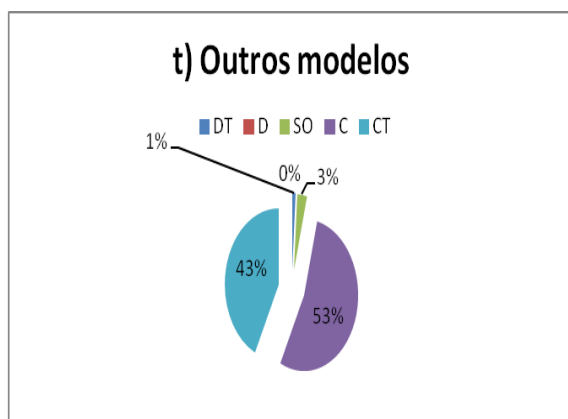


Ilustração 47 – Análise do item t) – Outros modelos

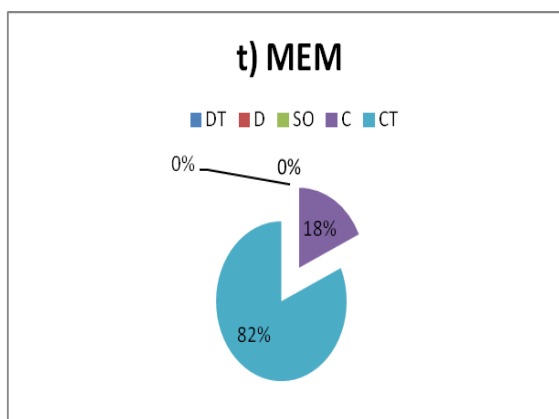


Ilustração 46 – Análise do item t) – MEM

Perante o último item do grupo C, “É essencial que se introduzam práticas que fomentem a autonomia dos alunos”, 100% dos docentes do MEM concordou, sendo que 82% deles concordou totalmente.

96% dos docentes de outros modelos pedagógicos também concordou com a afirmação, mas somente 43% concordou totalmente. 1% dos inquiridos desse grupo de docentes discordou totalmente e 3% assumiu não ter opinião formada.

No geral os docentes inquiridos concordam que é essencial que na escola se desenvolvam práticas de autonomia que serão, mais tarde, facilitadoras da inserção dos alunos com NEE's na sociedade, e que lhes permitam depender o mínimo possível do outro.

b. Entrevista feita à docente do MEM

Caracterização do entrevistado A

O entrevistado A é do sexo feminino, tem 52 anos, tirou a sua formação no magistério primário, CESE (Curso de Educação Superior Especializada). Trabalha há já 26 anos, 25 deles no distrito de Aveiro. É sócia do Movimento Pedagógico do MEM desde 1986.

Esta docente foi coordenadora de um projeto de biblioteca e TIC durante dois anos, dirigente sindical durante três anos, coordenadora do Conselho de docentes/departamento do 1º ciclo de 2000 até 2011. Foi ainda professora cooperante da Universidade de Aveiro, de 2002 a 2008.

Não tem especialização na área das Necessidades Educativas Especiais, mas já trabalhou, durante vários anos, com alunos com Necessidades Educativas Especiais no seio do seu grupo/turma. No presente ano letivo a docente tem três alunos com Necessidades Educativas Especiais na sua turma.

Condições de realização da entrevista

A entrevista foi realizada a 31 de dezembro de 2011, na residência da docente, a pedido da mesma. Realizou-se entre as 14h00 e as 15h00, aproximadamente, numa cidade próxima de Aveiro.

Utilizámos um gravador, com a devida autorização da docente, para posteriormente procedermos ao registo escrito da entrevista.

Objetivos gerais

A entrevista tinha como principal objetivo:

- Verificar as atitudes/valores da docente face à inclusão de alunos com NEE's no ensino regular;
- Averiguar se as suas práticas são inclusivas e baseadas na diferenciação pedagógica;

- Avaliar o discurso da docente e compará-lo com a teoria disponível referente ao MEM.

c. Análise de conteúdo

Apresentam-se, de seguida, os resultados da análise de conteúdo (**Apêndice 5**) da entrevista feita à docente do MEM (**Apêndice 3**).

Na categoria 1 – valores/atitude face à inclusão, a docente refere que a interação deve ser privilegiada porque favorece todos os alunos (com e sem NEE's), promovendo e facilitando o desenvolvimento (Interação - 2 indicadores). Realça a importância da entreajuda/colaboração (4-indicadores), revelando que na sua turma, os seus alunos se oferecem para ajudar os colegas sempre que detetam dificuldades e que esse apoio é de excelência porque os “pares” têm uma perceção da dificuldade do colega bastante mais próxima do que a própria professora, sendo a sua resposta mais incisiva.

Ainda dentro desta categoria, encontramos a sub-categoria “respeito e a valorização do outro” (2 – indicadores), na qual a docente demonstra ver a escola como um bom local para se aprender a conviver com a diferença e a respeitar o outro; e onde assume, de uma forma determinada, acreditar que todas as crianças são capazes de aprender, independentemente da problemática que têm, mas que às vezes essa aprendizagem não passa pelo que está definido no currículo como meta (Respeito e valorização do outro - 9 - indicadores).

Esta docente na sub-categoria diferença e diversidade (4 indicadores) demonstra acreditar que é na escola que se aprende a viver com a diferença, e que esta pode ser muito vantajosa, assumindo-se como motor de aprendizagem; considera também que a turma/grupo não fica prejudicado pois essa presença especial faz a restante turma refletir sobre questões que, se não lá estivesse, não refletia e avançar por outros caminhos, também eles repletos de aprendizagem.

A entrevistada revelou preocupação em fazer com que os seus alunos percebam que o sucesso de um é o sucesso de todos, que aprender é importante mas não é um ato individual e que ao aprendermos, aprendemos para nós e para o outro – aprendizagem solidária (liberdade/responsabilidade – 3 indicadores).

Para esta docente o desenvolvimento da autonomia é essencial e, por isso, deve ser explorada de todas as formas: através do cumprimento das regras, das responsabilidades semanais/tarefas, rotinas de trabalho, parcerias de trabalho, planos individuais de trabalho. Os alunos têm de cumprir as suas obrigações para fazer verdadeiramente parte do grupo,

participar nos ritmos e dinâmicas do mesmo (expressar as suas opiniões, ouvir a opinião dos outros), porque lhes são pedidas contas através da avaliação (Autonomia – 13 – indicadores).

As próprias dinâmicas de sala de aula geram nos alunos com NEE's a necessidade de fazer o mesmo que os outros (registar, solicitar parcerias, etc.) autonomamente (2 – indicadores).

Considera também, ser importante transmitir aos alunos a ideia de que todos têm algo a ensinar e que, nas parcerias, todos podem enriquecer o outro, mesmo que não seja ao nível do currículo formal. Os alunos com NEE's podem ser ótimos modelos para os colegas, a muitos níveis (2 – indicadores).

Para ela, os alunos com NEE's sentem que têm de fazer o melhor possível, dentro das suas possibilidades, porque lhe é exigida essa atitude. Sabem que têm de fazer bem, pois se não se esforçarem, deixam de fazer parte do grupo que trabalha nesse sentido (9 – indicadores).

Começa assim a emergir, segundo a docente, um sentido de responsabilidade que cada um começa a ter de si próprio e para com o outro (2 – indicadores).

Os alunos têm a noção de que não podem estar totalmente dependentes da professora, que têm de ser autónomos para que esta consiga dar resposta às necessidades/solicitações de cada um. Só sendo autónomos é que a docente consegue gerir os tempos e trabalhar com quem dela necessita (5 – indicadores).

A docente clarifica assim, a importância da autonomia na sua sala, referindo inclusivamente que a autonomia é algo que se “respira” na sua sala (1 – indicador).

Na sub-categoria “socialização/competências sociais” a docente inquirida revelou considerar que as crianças com NEE's não devem ser retiradas do seu contexto, do seu grupo social e das suas relações pois viver passa necessariamente pela relação com o outro, podendo a falta dela condicionar/limitar a sua aprendizagem. Considera também que é positivo e benéfico que as crianças possam relacionar-se umas com as outras, desenvolvendo-se assim social e intelectualmente (9 – indicadores).

Vê a inclusão de alunos com NEE's na turma como uma mais-valia, um recurso enriquecedor (3 – indicadores). Para ela, ninguém, com ou sem dificuldades, consegue evoluir na sua totalidade se estiver sozinho. Podem ser feitas determinadas aprendizagens mas é com os outros que trocamos ideias, com quem refletimos, com quem aprendemos e avançamos (3 – indicadores).

A docente vê a escola como uma espécie de mini-sociedade onde se aprende a viver, a ser, a estar, a ouvir, treinando para a vida futura na sociedade (6 – indicadores). Considera que é em ação uns com os outros que a aprendizagem se desenvolve e se promove, indo ao encontro daquilo que é a necessidade de saber da criança.

A aprendizagem é vista por ela, como a capacidade de conseguir interiorizar, adquirir e aplicar noções, sejam elas básicas (da vida) ou sociais. É também a aquisição de competências que facilita a posterior integração na sociedade, no mundo com o qual terá de se relacionar (3 – indicadores).

Na categoria “Práticas inclusivas”, mais concretamente na sub-categoria “Resposta pedagógica face à diversidade”, a docente revelou sentir uma enorme responsabilidade para com os alunos com NEE’s, afirmando que a evolução desses alunos depende das soluções pedagógicas encontradas pelos professores, pois é na escola que passam a maior parte do tempo (3 – indicadores).

Para responder pedagogicamente à diversidade, a docente afirma tentar partir das aprendizagens já feitas pelos alunos (anos anteriores), quebrando rotinas que considera inadequadas/descontextualizadas e dando aos alunos alguma resposta de sucesso, para os motivar a prosseguir (3 – indicadores).

Adapta o trabalho ao nível do currículo, aproveitando a flexibilização que ainda é permitida no caso dos alunos com NEE’s, nomeadamente ao nível da execução do PEI dos alunos (3 – indicadores). Tenta que, tanto quanto possível, realizem as atividades da turma ainda que de uma forma mais simplificada (3 – indicadores).

A docente entrevistada, na sub-categoria “Organização das aprendizagens, segundo o MEM” descreveu o Tempo de Estudo Autónomo (TEA) como o tempo chave da inclusão, onde a diferenciação pedagógica é uma constante, pois todos trabalham aquilo de que necessitam. Nesse momento, a docente cria espaço/tempo para poder apoiar quem necessita dela (privilegiando os alunos com NEE’s), realizando-se simultaneamente parcerias de trabalho entre alunos e/ou professor/alunos por toda a turma (11 – indicadores).

O “Concelho de Cooperação Educativa” é descrito pela docente como um momento para avaliar as aprendizagens e o trabalho realizado, momento esse, em que os alunos com NEE’s têm uma participação ativa tal como os outros. Escrevem/desenham no Diário de Turma, registando a sua opinião, participam no Conselho explicando o que escreveram e porque escreveram, dão a sua opinião acerca das notícias dos outros, sendo-lhes pedida conta

do que fizeram. A turma ouve-os, respeita-os mas também é crítica; dá-lhes tempo para falarem mas alerta-os quando têm intervenções descontextualizadas, orienta-os. Os alunos também vivenciam a situação de crítica tal como os outros, pois devem perceber que nem tudo o que dizem pode ser aceite (16 – indicadores).

Na sub-categoria “Planeamento das aprendizagens e avaliação”, a docente demonstrou valorizar ambas. Quanto a si, planejar colaborativamente com os alunos é uma forma privilegiada de os comprometer com o trabalho, pois nada é decidido unilateralmente. Os alunos têm uma voz ativa no planeamento dos trabalhos, um parecer que é respeitado, responsabilidades. Para além disso, através do planeamento das aprendizagens, têm a oportunidade de conhecer as metas de aprendizagem, o que têm de aprender naquele período de tempo e quando é que vão começar a aprender (10 – indicadores).

Avaliar é algo que fazemos sempre, na escola e fora dela. Avaliamo-nos a nós, aos outros. Fazê-lo na escola e colaborativamente é essencial para a tomada de consciência acerca do trabalho realizado (ficámos além ou aquém?) para, a partir daí, voltar atrás, mudar, alterar, melhorar e reformular, essencialmente, reformular caminhos (16 – indicadores).

Para a docente, planificar e avaliar estão impreterivelmente ligados. Tem de haver um ponto de partida e uma meta. Planejar e não avaliar é um processo inacabado, mas avaliar sem ter planificado também o é (11 – indicadores).

No caso dos alunos com NEE’s, a planificação e a avaliação têm como base o seu PEI (2 – indicadores).

No que diz respeito à sub-categoria “projetos”, a docente entrevistada referiu que os alunos com NEE’s, à semelhança de todos os outros tempos, também intervêm neste. Os alunos com NEE’s inscrevem-se nos temas dos projetos que pretendem estudar, integrando um grupo. Inicialmente o trabalho foi difícil, tendo a turma revelado dificuldades em ajudar os colegas devido à falta de autonomia de escrita e/ou leitura dos mesmos. Mais tarde, após tomarem consciência das dificuldades dos colegas com NEE’s seguiram o modelo do professor, utilizando estratégias mais simplificadas. Criaram parcerias dentro do grupo verdadeiramente surpreendentes, mostrando que há, por parte da turma, respeito pela diferença, pelas limitações e um esforço em se adequarem e em se nivelarem face aos colegas (7 – indicadores).

Quanto à sub-categoria “Mobilização e rentabilização dos recursos” (14 – indicadores), a docente sublinha a importância de os alunos com NEE’s manterem a ligação

ao trabalho da turma. Por isso, sempre que as atividades o permitem, os alunos com NEE's têm uma participação ativa, trabalhando com todo o grupo (9 – indicadores). No momento de diferenciar e individualizar as práticas, a docente prepara atividades e recursos diferentes para os alunos com NEE's - mais simples e adequados. Refere nunca perder de vista a finalidade educativa das atividades, dando aos alunos atividades significativas e com sentido. Quando necessita de trabalhar com o restante grupo conteúdos mais complexos, destina sempre ocupação para os alunos com NEE's, se possível, coerente com o que o restante grupo está a fazer (5 – indicadores).

Na categoria “Dificuldades na implementação de uma escola inclusiva”, a docente aponta algumas limitações como “Inerentes à própria escola” (Sub-categoria). Sublinha a importância da existência de recursos humanos nas escolas - terapeuta da fala, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, professor de educação especial, psicólogo, mediação na família – para uma intervenção global na criança. Para ela, a inexistência de alguns destes recursos, leva os pais a procurá-los fora da escola, o que conduz à quebra do elo entre os profissionais especializados e a escola (5 – indicadores).

Considera ainda que uma turma que tem alunos com NEE's deveria ter condições especiais – diferentes tempos [distribuição curricular], n.º de alunos por turma reduzido (um limite muito menor do que aquele que se pratica). Só assim o professor poderia promover uma diferenciação pedagógica mais eficaz - mais tempo para trabalho individualizado, mais recursos e materiais adequados, que realmente respondessem às suas necessidades (3 – indicadores).

Para além disso, a escola deveria consagrar tempos para os diferentes intervenientes no processo educativo se encontrarem, refletirem, traçarem planos. Atualmente os tempos utilizados para tal são sempre tempos dos docentes (do seu tempo individual, pessoal) o que leva a quem nem sempre esses encontros se realizem (6 – indicadores).

Aponta a si própria a limitação de, nem sempre conseguir chegar ao aluno com NEE, sentindo-se muitas vezes angustiada, desgastada e frustrada (limitações inerentes aos professores - 3 – indicadores). Refere que é muito difícil chegar a todas as necessidades/solicitações dos alunos. Também o é, preparar materiais adequados para todas as necessidades de todos os alunos (5 – indicadores). Para além disso assume que o facto de não ter uma especialização na área das NEE's a condiciona pois não sabe como trabalhar as problemáticas propriamente ditas (2 – indicadores).

No que diz respeito à sub-categoria “Docente de Educação Especial”, a docente entrevistada revelou considerar que o papel do professor de educação especial é importantíssimo e fundamental (3 – indicadores). Considera no entanto que, apesar do papel importante que o docente de educação especial pode/deve ter, este deveria ser aproveitado nas escolas de uma forma mais eficiente. Quanto a ela, o professor de educação especial não deve intervir nos mesmos aspetos que o professor titular de turma. Deve intervir na área da sua especialização e encontrar respostas para a problemática da criança com NEE’s, ou seja, desenvolver no aluno capacidades/competências essenciais e específicas que lhe permitam, posteriormente, realizar aprendizagens escolares, aí sim com a ajuda da docente titular de turma (6 – indicadores).

Na realidade, a docente considera que os professores de educação especial que estão nas escolas não são aqueles que deveríamos ter. Na maior parte das vezes repetem o trabalho realizado pela própria ou utilizam os materiais que a mesma tinha especificamente preparado para utilizar. Considera, por isso, que esses docentes deveriam ser obrigados a planificar diariamente e a preparar materiais específicos, o que não acontece, quanto a ela (8 – indicadores).

Considera que seria muito importante criar momentos de diálogo entre os docentes (titular de turma e de educação especial), algo que ultrapassasse os encontros típicos do início e do fim do período. Nesses momentos deviam trocar opiniões, alinhar esforços, planificar, discutir estratégias e procurar soluções pedagógicas (12 – indicadores).

Como fatores exteriores à escola limitativos da implementação de uma escola inclusiva a docente aponta a “família” (sub-categoria). A docente acredita que o contexto familiar não é, muitas das vezes, um contexto promotor do desenvolvimento. A maior parte das famílias não tem preparação para encontrar soluções para os alunos com NEE’s, tendo muita dificuldade em lidar com as problemáticas e com as dificuldades inerentes às mesmas (3 – indicadores).

Na Categoria “Filosofia de escola”, sub-categoria “Escola Inclusiva” a docente afirma que, para ela, a inclusão não passa só pelas NEE’s mas também pela multiculturalidade, aspetos étnicos e aspetos raciais (2 – indicadores). Define inclusão como a capacidade de saber acolher. Considera que a inclusão é benéfica para todos (as crianças, os adultos), e extremamente positiva, cidadania (3 – indicadores).

Encara as práticas inclusivas como aquelas que dão um sentido de pertença a todos, que permitem que qualquer criança seja integrada no grupo a que pertence, que esteja dentro do grupo e com o mesmo, que sinta que tem o seu espaço, a sua voz, o seu desenvolvimento, o seu caminho, que sem se desvincular dos outros, vê o seu ritmo respeitado (5 – indicadores).

Na sub-categoria “integração, exclusão” a docente aborda a questão dilemática do término das escolas de ensino especial. Para a docente, essas escolas tiveram um papel importante na sociedade e o facto de estarem tão bem apetrechadas com espaços físicos, técnicos e especialistas torna-as aliciantes, fazendo crer que talvez pudessem dar uma resposta mais oportuna e adequada. Crê ainda que em muitas delas havia a verdadeira intenção de desenvolver os alunos com NEE’s, apetrechando-os de competências de comunicação, sociais e de aprendizagem cognitiva (4 – indicadores). No entanto, considera que elas não foram bem utilizadas, provavelmente por se assumirem como exclusivas. Assim, crianças que poderiam ter feito uma inclusão normal na escola regular, ficaram-se por estas escolas. Para além disso compara estas escolas a lares de idosos, onde a convivência e a socialização estão extremamente condicionadas (6 – indicadores).

Ainda assim, a docente considera que este tipo de escolas não deveria desaparecer na sua totalidade. Deveriam ser estudadas, de forma a compreender que crianças é que deveriam frequentar essas escolas e durante quanto tempo pois talvez se justificasse que houvesse um tempo de permanência nessas instituições (3 – indicadores).

Em suma, esta docente revelou ter atitudes/valores muito positivos face à inclusão de alunos com NEE’s no ensino regular (85 indicadores) valorizando a interação, a entreaajuda e a colaboração, o respeito pelo do outro, a diferença e a diversidade, a liberdade e a responsabilidade, o desenvolvimento da autonomia e de competências sociais.

Revelou também ter práticas inclusivas, baseadas no processo de diferenciação pedagógica (100 indicadores), sendo capaz de dar respostas pedagógicas adequadas face à diversidade, mobilizando os recursos possíveis para as aprendizagens e rentabilizando os recursos disponíveis e ainda, organizando as suas práticas de acordo com o sugerido pelo MEM – projetos, TEA, conselho de cooperação, planeamento das aprendizagens e avaliação.

Apontou algumas dificuldades em implementar a inclusão –inerentes à escola, a ela própria enquanto docente, à família e ao docente de educação especial. Apesar disso, considera possível criar uma sala de aula inclusiva, promotora do desenvolvimento dos alunos com NEE’s.

Por fim, resta-nos acrescentar que o discurso da docente tem por base uma filosofia de escola inclusiva e as práticas inerentes ao Modelo Pedagógico do MEM.

d. Análise dos resultados à luz das hipóteses

Subdividimos os itens do questionário nas categorias essenciais para a análise das várias hipóteses colocadas – **Quadro 34**. As médias calculadas por item estão disponíveis para consulta no **Apêndice 4**.

Categorias	Itens
Atitudes e valores inclusivos	a), b), c), d), e), f), i), l), k), r)
Práticas inclusivas	h), j), n), o), p), t)
Dificuldades na implementação da escola inclusiva	g), m), q), s)
Filosofia de escola inclusiva	a), d), e), k), j), l), n), o), p), t)

Quadro 34 – Categorização dos itens

Hipótese 1 – Os professores do modelo pedagógico do MEM têm **práticas mais inclusivas** do que os professores que utilizam outros modelos pedagógicos de trabalho.

Para percebermos se o modelo pedagógico é fator de influência nas práticas pedagógicas dos docentes, relacionámos estas duas variáveis.

Através do quadro 35 verificamos que os docentes que demonstraram mais concordância com práticas pedagógicas inclusivas foram os docentes do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (M=1,39), tendo os docentes de outros Modelos Pedagógicos obtido um resultado médio inferior (M=0,93).

O valor médio obtido pelos docentes do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna ($M=1,39$) é superior a $M=1$, logo a maioria dos docentes concordou com as práticas inclusivas ou discordou com aquelas que não eram inclusivas, mas um número significativo de docentes concordou totalmente com as práticas favoráveis e/ou discordou totalmente com as práticas de exclusão/integração.

A diferença entre as médias obtidas pelos dois grupos é de 0,46, valor que consideramos ser suficiente para provar que o grupo dos docentes do MEM inquiridos, se identifica mais com estratégias e práticas inclusivas, sendo capaz de as distinguir de outras mais exclusivas ou integrativas.

Depois desta análise, complementámos o estudo desta hipótese com a utilização do teste paramétrico T (t-student) para amostras independentes, comparando as médias obtidas pelos dois grupos.

Uma relação pode ser significativa a um intervalo de confiança de 90% em que $p = 0,1$, a 95% em que $p = 0,05$ ou a 99% em que $p = 0,01$.

Assim sendo, $p = 0,049$ por isso, os resultados são estatisticamente significativos, num intervalo de confiança de 95%.

Logo, podemos confirmar a veracidade da hipótese 1 - Os professores do modelo pedagógico do MEM têm efetivamente práticas mais inclusivas do que os professores que utilizam outros modelos pedagógicos de trabalho.

	Média	DP	Mínimo	Máximo	Variância	P - value
MEM (N=11)	1,39	0,33	1	1,81	0,11	0,0496
Outros modelos (N=131)	0,93	0,52	-0,06	1,37	0,28	

Quadro 35 – Médias, desvios-padrão, mínimo, máximo, p-value, relativos à variável

Hipótese 2 – Os Professores que seguem o Modelo Pedagógico da Escola Moderna têm **valores mais inclusivos** do que os professores que seguem outros modelos pedagógicos de trabalho.

Para percebermos se o modelo pedagógico influencia os valores dos docentes (mais ou menos inclusivos), relacionámos estas duas variáveis.

Através do quadro 36 verificamos que os docentes que demonstraram ter valores mais positivos face à inclusão foram os docentes do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (M=1,40), tendo os docentes de outros Modelos Pedagógicos obtido um resultado médio significativamente inferior (M=0,94).

O valor médio obtido pelos docentes do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (M=1,40) é superior a M=1, logo a maioria dos docentes identificou-se (concordou/concordou totalmente) com valores inclusivos, recusando (discordou/discordou totalmente) aqueles que eram exclusivos/integrativos.

A diferença entre as médias obtidas pelos dois grupos é de 0,46, valor que consideramos ser suficiente para provar que o grupo dos docentes do MEM inquiridos, têm mais valores inclusivos do que os docentes de outros modelos pedagógicos.

Depois desta análise, complementámos o estudo desta hipótese com a utilização do teste paramétrico T (t-student) para amostras independentes, comparando as médias obtidas pelos dois grupos.

$P = 0,0058 < p = 0,01$, por isso, os resultados obtidos são estatisticamente significativos, num intervalo de confiança de 99%.

Podemos portanto confirmar a veracidade da hipótese 2 – Os Professores que seguem o Modelo Pedagógico da Escola Moderna têm valores mais inclusivos do que os professores que seguem outros modelos pedagógicos de trabalho.

	Média	DP	Mínimo	Máximo	Variância	P - value
MEM	1,40	0,31	0,82	1,91	0,097	0,0058
Outros modelos	0,94	0,37	0,41	1,51	0,135	

Quadro 36 - Médias, desvios-padrão, mínimo, máximo, p-value relativos à variável

Tal como Serrano (2005) refere, as atitudes, assunções e crenças do professor face à inclusão, encontram-se condicionadas e influenciadas pela sua própria cultura pessoal e profissional, a qual, portanto, determina a adesão, ou a resistência às mudanças propostas.

Hipótese 3 - Os Professores que seguem o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna demonstram menos dificuldades na implementação de uma escola inclusiva do que os professores que seguem outros modelos pedagógicos de trabalho.

Para percebermos se o modelo pedagógico influencia as dificuldades sentidas aquando a implementação de uma escola inclusiva, relacionámos estas duas variáveis.

Através do quadro 37 verificamos que os docentes que demonstraram sentir menos dificuldades na implementação de uma escola inclusiva foram os docentes do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna ($M= 0,70$), tendo os docentes de outros Modelos Pedagógicos obtido um resultado médio inferior ($M= -0,21$).

O valor médio obtido pelos docentes do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna ($M=0,70$) é inferior a $M=1$, logo não houve concordância total nos itens favoráveis e discordância total nos itens desfavoráveis.

A diferença entre as médias obtidas pelos dois grupos é de 0,91, valor que consideramos ser suficiente para provar que o grupo dos docentes do MEM inquiridos, sentem menos dificuldades em implementar uma escola inclusiva (práticas, atitudes, valores,...).

Depois desta análise, complementámos o estudo desta hipótese com a utilização do teste paramétrico T (t-student) para amostras independentes, comparando as médias obtidas pelos dois grupos.

$P = 0,0298 > p = 0,01$ e $< p = 0,05$ por isso, os resultados obtidos são estatisticamente significativos, num intervalo de confiança de 95%.

Podemos portanto confirmar a veracidade da hipótese 3 – Os Professores que seguem o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna demonstram efetivamente menos dificuldades na implementação de uma escola inclusiva do que os professores que seguem outros modelos pedagógicos de trabalho.

	Média	DP	Mínimo	Máximo	Variância	P-value
MEM	0,70	0,89	-0,55	1,45	0,78	

Outros modelos	-0,21	0,56	-0,88	0,49	0,32	0,0298
----------------	-------	------	-------	------	------	--------

Quadro 37 - Médias, desvios-padrão, mínimo, máximo, p-value relativos à variável

Hipótese 4 - Os professores que seguem o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna têm uma filosofia de escola mais inclusiva do que os professores que seguem outros modelos pedagógicos de trabalho, que têm uma filosofia de escola mais exclusiva/integrativa.

Para percebermos se o modelo pedagógico influencia a filosofia de escola, relacionámos estas duas variáveis.

Através do quadro 38 verificamos que os docentes do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna têm uma filosofia de escola mais inclusiva ($M=1,51$), do que os docentes de outros Modelos Pedagógicos que obtiveram um resultado médio inferior ($M=1,17$).

O valor médio obtido pelos docentes do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna ($M=1,17$) é superior a $M=1$, logo houve concordância/concordância total nos itens favoráveis e discordância/discordância total nos itens desfavoráveis.

A diferença entre as médias obtidas pelos dois grupos é de 0,34, valor que consideramos ser suficiente para provar que o grupo dos docentes do MEM inquiridos, tem uma filosofia de escola mais inclusiva do que os docentes de outros modelos pedagógicos.

Depois desta análise, complementámos o estudo desta hipótese com a utilização do teste paramétrico T (t-student) para amostras independentes, comparando as médias obtidas pelos dois grupos.

$P = 0,0067 < p = 0,01$ por isso, os resultados obtidos são estatisticamente significativos, num intervalo de confiança de 99%.

	Média	DP	Mínimo	Máximo	Variância	P-value
MEM	0,95	0,84	0,36	1,55	0,70	0,0067
Outros modelos	1,17	1,22	-0,27	1,45	0,02	

Quadro 38 - Médias, desvios-padrão, mínimo, máximo, p-value relativos à variável

VIII. Discussão dos resultados

Com este estudo não pretendo generalizar os resultados mas sim dar um contributo para a compreensão desta problemática.

Apresentamos neste capítulo a discussão dos resultados, elaborando uma breve síntese das conclusões que retirámos através da análise dos dados recolhidos.

Um dos nossos objetivos iniciais era verificar se, na amostra estudada, os Professores que seguem o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna teriam valores mais inclusivos, encarando de forma mais positiva a inclusão de alunos com NEE's do que os professores que seguem outros modelos pedagógicos, o que, como já vimos anteriormente conseguimos provar.

Os docentes do MEM, na sua maioria, afirmaram concordar que a inclusão é benéfica para todos os alunos, tenham eles Necessidades Educativas Especiais ou não; que a interação favorece o desenvolvimento de todos os alunos, sem exceção; que todos os alunos lucram por aprender juntos; que as crianças com NEE's, para se desenvolverem social e intelectualmente devem estar junto com as outras crianças na escola regular; que o contacto das crianças entre si ajuda-as a respeitar e a crescer, convivendo com as diferenças e as semelhanças individuais entre os seus pares. Demonstraram discordar com as premissas de que nem todos os seres humanos são capazes de aprender; que turmas que incluem alunos com NEE's ficam prejudicadas face a outras que não os têm; que a diversidade, na sala de aula, dificulta a aprendizagem dos alunos e que a inclusão escolar de alunos com NEE's não passa de uma moda, deixando de se praticar quando se provar que não é rentável a longo prazo.

Também a análise do discurso da docente do MEM entrevistada nos mostra que esta tem valores, crenças e atitudes verdadeiramente inclusivos, tentando realmente promover a inclusão de alunos com NEE's na sua sala de aula.

A interação é vista, pelos docentes do MEM, como favorecedora de todos os alunos (com e sem NEE's); como promotora e facilitadora do desenvolvimento de todos, sem exceção; como uma mais-valia.

A escola é assim encarada como uma espécie de mini-sociedade onde se aprende a viver, a ser, a estar, a ouvir; como um local de excelência para se aprender a conviver com a diferença e a respeitar o outro; onde se adquire a responsabilidade para com o outro; um local privilegiado para se aprender que todos têm algo para ensinar, de que todos podem enriquecer e ser enriquecidos.

Neste modelo pedagógico, acredita-se verdadeiramente que as crianças com NEE's não devem ser retiradas do seu contexto, do seu grupo social e das suas relações pois todas as crianças são capazes de aprender, independentemente das suas características específicas. Assim, a inclusão de alunos com NEE's nas sala do ensino regular não é vista como penalizadora/prejudicadora do restante grupo de alunos, sendo pelo contrário, encarada como vantajosa, como enriquecedora e mobilizadora de outro tipo de aprendizagens.

Pretendíamos também verificar se os professores que seguem o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna utilizam práticas pedagógicas mais inclusivas do que os professores que seguem outros modelos pedagógicos, o que também conseguimos confirmar.

Para todos os docentes inquiridos, a evolução das crianças com Necessidades Educativas Especiais depende, em grande parte, das soluções pedagógicas encontradas pelo professor. Consideram que os alunos com NEE devem ser ativamente implicados na sua aprendizagem, tornando-se mais autónomos e tomando consciência do que devem aprender e porquê, intervindo ativamente no processo de planeamento, ensino e avaliação.

A maioria dos docentes do MEM inquiridos não culpa as escolas pela carência de recursos materiais e humanos, acreditando que ainda assim é possível diferenciar as práticas. Valorizam os recursos da comunidade, considerando que estes devem ser conhecidos e utilizados.

Vários são os obstáculos com que a educação inclusiva se confronta: falta de recursos humanos e materiais; inclusão em turmas com muitos alunos; falta de conhecimento por parte dos docentes das várias problemáticas dos alunos; falta de formação, que permita atualizar os docentes que pertencem a uma faixa etária mais elevada; resistência perante a mudança.

Ao analisarmos o discurso da docente do MEM, constatámos que a mesma realiza todos os tempos consagrados neste modelo pedagógico de trabalho, tendo assim práticas dignas do adjetivo “inclusivas”, realizando atividades que promovem uma verdadeira diferenciação pedagógica.

A docente revelou sentir uma enorme responsabilidade para com os alunos com NEE's, afirmando que a evolução desses alunos depende totalmente das soluções pedagógicas encontradas pelos professores e, consequentemente das suas práticas. Assim promove vários tempos/trabalhos distintos que visam dar resposta às diferentes necessidades de cada aluno: o TEA, que descreve como sendo o tempo chave da inclusão, onde a diferenciação pedagógica é uma constante, onde cria espaço/tempo para poder apoiar quem necessita dela; o Concelho

de Cooperação Educativa descrito pela docente como um momento-chave para avaliar as aprendizagens e o trabalho realizado, para refletir acerca dos comportamentos e das ações; o Planeamento das aprendizagens e respetiva avaliação, que a docente demonstrou valorizar por considerar que os alunos devem conhecer as metas de aprendizagem, tomando consciência do trabalho realizado; os Projetos, nos quais os alunos trabalham em grupo sobre temas do seu interesse e/ou do currículo.

Os docentes do MEM valorizam a ligação dos alunos com NEE's ao trabalho do grupo/turma, considerando que sempre que as atividades o permitam, os alunos com NEE's devem ter uma participação ativa; no momento de diferenciar e individualizar as práticas os docentes preparam atividades e recursos diferentes para os alunos com NEE's, tentando nunca perder de vista a finalidade educativa das atividades.

Tínhamos também como objetivo verificar se os professores que seguem o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna demonstram ter menos dificuldades na implementação de uma escola inclusiva do que os professores que seguem outros modelos pedagógicos. Concluímos que sim, que os professores do MEM sentem menos dificuldades na inclusão de alunos com NEE's.

Estes docentes acreditam que a eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com NEE's não fica reduzida, apesar de terem de atender a alunos com diferentes níveis de capacidade e não consideram impossível desenvolver um trabalho de cooperação entre os diferentes intervenientes no processo educativo. Consideram porém que mudar a escola e provocar uma rutura com os modelos existentes é algo complexo e difícil, provavelmente porque eles próprios experienciam essa resistência à mudança por parte dos colegas docentes (resistências face à alteração de práticas, à inovação). Os docentes do MEM têm mais consciência dessa limitação pois são confrontados diariamente com essa incapacidade dos colegas, que continuam a trabalhar para o aluno médio, a preencher manuais e a dar o mesmo a todos apesar das suas distintas necessidades.

A docente entrevistada apontou algumas limitações para o desenvolvimento de práticas inclusivas que consideramos serem dignas de reflexão.

Como limitações inerentes à própria escola apontou a carência de recursos humanos e materiais; o elevado n.º de alunos por turma que não permite a realização de um trabalho individualizado permanente; o facto de não se consagrarem tempos, para que os diferentes intervenientes no processo educativo se encontrem, reflitam, tracem planos.

Aponta a si própria (docente) muitas outras limitações tais como não conseguir chegar ao aluno com NEE; a dificuldade que tem em preparar materiais adequados a todas as necessidades de todos os alunos; o facto de não ter uma especialização na área das NEE's que a ajudasse a intervir nas problemáticas dos alunos.

Aponta limitações ao docente de educação especial. Apesar de este ter um papel muito importante, considera que ainda é um recurso mal aproveitado ao nível da intervenção. Não intervém na área da sua especialização, não desenvolvendo no aluno as capacidades/competências essenciais e específicas que deveria, limitando-se a repetir o trabalho do docente titular de turma. A maioria ainda não planifica, nem tão-pouco constrói materiais específicos para os alunos.

Sugere a criação de momentos de diálogo entre os docentes (titular de turma e de educação especial), algo que ultrapassasse os encontros típicos do início e do fim do período e nos quais troquem opiniões, alinhem esforços, planifiquem, discutam estratégias e procurem soluções pedagógicas.

Como fatores exteriores à escola limitativos da implementação de uma escola inclusiva a docente apontou a “família”. O contexto familiar não é, na maioria das vezes, um contexto promotor do desenvolvimento. As famílias não têm preparação para lidar com a problemática, nem para encontrar soluções para a mesma.

Queríamos também, neste estudo, saber se os professores que seguem o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna têm uma filosofia de escola mais inclusiva do que os professores que seguem outros modelos pedagógicos de trabalho, o que também conseguimos comprovar.

Os docentes do MEM demonstraram ter uma filosofia de escola inclusiva, com as atitudes/valores que lhe são característicos e com práticas verdadeiramente inclusivas, assentes na diferenciação pedagógica. Demonstraram também ter a capacidade de saber acolher, acreditando realmente que a inclusão é positiva e benéfica para todos.

Encaram as práticas inclusivas como aquelas que dão um sentido de pertença a todos, que permitem que qualquer criança seja integrada no grupo a que pertence, que esteja dentro do grupo e com o mesmo, que sinta que tem o seu espaço, a sua voz, o seu desenvolvimento, o seu caminho, que sem se desvincular dos outros vê o seu ritmo respeitado.

Para nós, o papel do professor é fulcral em todo o processo de inclusão. Práticas pedagógicas eficazes e apropriadas às deficiências são imprescindíveis para a evolução dos

alunos, e isso o professor só consegue fazer quando recebe o referencial teórico e a assessoria pedagógica adequados. Assim sendo, o modelo pedagógico que rege as práticas dos docentes, compromete as mesmas.

IX. Conclusões

Decorrido o tempo dedicado a concretizar os objetivos a que nos propusemos ao longo desta caminhada de investigação, depois de recolhidos os dados e termos refletido sobre eles, fica-nos a consciência de que outros aspetos mereciam também ter sido focados. Porém, temos igualmente consciência que, de facto, nenhum trabalho deste tipo, por mais exaustivo que seja, está devidamente terminado, pelo que procuraremos, noutros momentos, explorar aspetos que este estudo não focou.

Pensamos ter conseguido – com a análise que efetuámos dos dados recolhidos, ancorada pela reflexão teórica que lhe está subjacente – cumprir na globalidade os objetivos desta nossa investigação, respondendo às questões que à partida colocámos, tendo em conta o facto de que seria necessário um maior suporte em dados de diferentes contextos para uma generalização.

Relembrando o problema colocado, procuraremos aqui sintetizar os resultados da nossa investigação em torno da confirmação das nossas hipóteses, a que acrescentaremos as nossas reflexões consideradas mais pertinentes.

Em primeiro lugar, recordemos o problema de partida na nossa investigação: “Qual será o Modelo Pedagógico de Trabalho em que os docentes têm atitudes, valores e práticas mais inclusivos?”.

Depois da análise das práticas dos docentes subjacentes às respostas dadas no questionário e à entrevista feita à docente do MEM, concluímos que, na nossa amostra, dos dois grupos de modelos comparados – Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna e Outros modelos – aquele em que os docentes têm atitudes, valores e práticas mais inclusivos é o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Dos docentes inquiridos, são os da Escola Moderna aqueles que revelam utilizar no seu dia-a-dia mais práticas assentes no indivíduo enquanto ser individual, baseadas na diferenciação pedagógica, olhando para cada aluno como um só, ao invés do típico aluno médio.

Vários são os obstáculos com que a educação inclusiva se confronta: falta de recursos humanos e materiais, inclusão em turmas com muitos alunos, falta de conhecimento, por parte dos docentes, das várias problemáticas dos alunos, falta de formação, que permita atualizar os docentes e que quebre a resistência à mudança.

Com a nossa investigação procurámos valorizar a importância que os modelos pedagógicas têm na prática dos docentes.

Acreditamos realmente que as crenças, o conhecimento e as práticas são inseparáveis. Por isso, as crenças pedagógicas dos docentes influenciam impreterivelmente a sua atuação.

Pensamos por isso que para que os docentes tenham práticas mais inclusivas as Universidades/Escolas Superiores de Educação devem investir na construção de culturas, políticas e práticas de inclusão durante o processo de formação de professores.

Deverá igualmente ser feita uma forte aposta na formação contínua dos professores, para que se sintam apoiados na sua prática, para que reflitam conjuntamente com outros docentes, para que convivam com professores que trabalham de formas mais inclusivas, para que alterem as suas práticas. Ainda que, para isso também seja necessária uma predisposição por parte dos docentes, para aprender com o outro, para partilhar, aprender e ensinar.

Em suma, as práticas pedagógicas dos docentes são pautadas pelos modelos pedagógicos que adotam. As suas características, os espaços sociais onde conviveu e convive, os seus valores, todos eles contribuem para o professor que é e, consequentemente para pautar e regular as suas práticas.

Serrano (2005) propõe a criação de uma escola nova, eficientemente responsiva às constatadas heterogeneidade e diversidade dos seus alunos. Sugere uma escola inclusiva, vocacionada para prestar atenção pedagógica à diversidade dos alunos e, neste contexto, às necessidades especiais dos alunos com NEE. Mas, quanto a nós, essa escola já existe, e é perpetuada por todos os docentes que pautam a sua prática pedagógica, de acordo com o Modelo Pedagógico da Escola Moderna.

X. Limitações do estudo e linhas futuras de investigação

Agora que estamos a terminar a investigação, somos capazes de detetar algumas limitações no nosso estudo. A primeira está relacionada com a nossa amostra, que não é tão grande e representativa como gostaríamos. O tipo de amostragem, ao ser não probabilístico não nos permite fazer as generalizações que nos apraziam.

Após a análise dos questionários e da entrevista da docente inquirida consideramos que havia algumas questões mal construídas. Tentámos minimizar o erro, através do pré-questionário e da pré-entrevista mas, ainda assim, perdurou alguma ambiguidade em algumas das questões colocadas.

Outra limitação inerente a este estudo prende-se com o facto de não ter sido delimitado o grau de ensino dos docentes em estudo. Os inquiridos são dos vários níveis de ensino o que poderá ter originado respostas muito distintas e heterogéneas pois também o são as suas realidades em sala de aula.

Recomendamos algumas pistas de investigação, para futuros estudos nesta área. Pensamos que seria relevante limitar o espectro da amostra e da recolha de dados a um só nível de ensino, por exemplo, o 1.º ciclo.

Seria interessante comparar dois Modelos Pedagógicos de Trabalho específicos. Sugerimos, por isso, a comparação do Modelo do MEM com o Modelo High Scope, modelo esse que após o aprofundamento teórico nos parece fomentar práticas bastante inclusivas.

Seria também interessante tentar perceber de que forma é que a formação inicial de professores influencia na escolha de um determinado modelo pedagógico de trabalho.

XI. Bibliografia

- Altet, M. (1997). *As pedagogias de aprendizagem*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Alves, A. (2005). *Sala de aula inclusiva: estudo multicaso do pensamento didático*. Tese de mestrado inédita, Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- André, M. (2010). *Planeamento e trabalho colaborativo de docentes do 1.º ciclo e docentes de educação especial*. Tese de mestrado inédita, Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Baumel, R. et al. (1998). *Integrar e incluir – desafio para a escola atual*. São Paulo: Feusp.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias contemporâneas da educação*. Lisboa: horizontes pedagógicos.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Índex para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. CSIE.
- Canavarro, J. (2001). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Candeias, A. (n.d.). *Educação inclusiva: concepções e práticas*. Évora: CIEP.
- Correia, L. (2003). *Educação especial e inclusão – quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. et al. (2003). *Trabalhar por Projetos de Educação. Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.
- Costa, H. (2008). *Investigação quantitativa, qualitativa ou mista*. Consultado a 20 de Agosto de 2010. Disponível em <http://ketacosta.blogspot.com/2008/04/investigao-quantitativa-qualitativa-ou.html>.
- Cunha, L. (2007). *Modelos Rasch e Escalas de Likert e Thurstone na medição de atitudes*. Tese de mestrado inédita, Universidade de Lisboa - Faculdade de ciências.
- Domingues, M. (2005). *Sementes de inclusão: um estudo de caso*. Tese de mestrado inédita, Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Fernandes, D. (n.d.). *Notas sobre os paradigmas de investigação em educação*. Consultado a 25 de novembro de 2010. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf>.
- Fernández, J. et al. (n.d.). *Enciclopédia Geral da Educação: Avaliação e investigação*. Lisboa: Editora Oceano.

-
- Ferreira, A. (2005). *Culturas inclusivas na escola: percepções dos docentes dos três ciclos do Ensino Básico*. Tese de mestrado, Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
 - Ferreira, L. (2000). *Educação, paradigmas e tendências: por uma prática educativa alicerçada na reflexão*. *Revista iberoamericana de Educación*. Número 24. 1-9.
 - Ferreira, M. et al. (2003). *Educação inclusiva*. Rio de Janeiro: DP & A Editora.
 - Ferreira, W. (2006). *Educar na diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular*. Brasília: Secretaria da Educação Especial, Ministério da Educação.
 - Folque, M. (1999). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. *Escola Moderna*, n.º 5.
 - Fonseca, V. (1995). *Educação especial: programa de estimulação precoce – uma introdução às ideias de Feuerstein*. Porto Alegre: Artes Médicas.
 - Fontaine, A. Bessa, N. (2002), *Cooperar para aprender – Uma Introdução à Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Edições Asa.
 - Formosinho, J. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
 - Góis, C. (2011). *Lideranças transformacional, transactional e laissez-faire*. Tese de mestrado inédita, Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
 - Grácio, M. et al (n.d.). *Inclusive Schools: Barriers and Benefits in Some European Countries*. Universidade de Évora, Centro de Investigação em Educação e Psicologia.
 - Guerra, N. (2002). *As perguntas dos alunos e as pedagogias inclusivas: contributos da supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
 - Improvement through Research in the Inclusive School. (2006). *Estratégias e práticas em salas de aula inclusivas*. Comenius.
 - Lino, (1998). *Alternativas curriculares na educação de infância: uma perspetiva histórica*. In Formosinho, J. (org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
 - Lopes, F., Banhudo, M. (n.d.). *A Caminho da Escola Inclusiva - Inclusão, Diferenciação e Individualização*. Consultado a 01 de Agosto de 2010. Disponível em <http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm/CAMINHO.HTM>.

- Manzini, E. (n.d.). *Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros*. Consultado a 29 de Novembro de 2011. Disponível em <http://www.sepq.org.br/IIsipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>;
- Marchesi, A. *Educação e diferença - valores e práticas para uma educação inclusiva*. Em: Rodrigues, D. (2001). *A prática das escolas inclusivas*. Porto: Porto Editora.
- Martins, A. (2009). *A inclusão de alunos com NEE*. Consultado a 12 de Julho de 2010. Disponível em <http://edif.blogs.sapo.pt/56887.html>.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica. Diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Movimento da Escola Moderna. (n.d.). *Modelo Pedagógico*. Consultado a 14 de Agosto de 2010. Disponível em http://www.movimentoescolamoderna.pt/mod_ped/index.htm.
- Niza, S. (1998). Introdução. In S. Niza (Ed.), *Criar o Gosto pela Leitura – Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Niza, S. (2000). *A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem*”, in Estrela, A. e Ferreira, I. (Eds.). *Atas do IX Colóquio Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- NIZA, S. (n.d.). *Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional: A Formação no Movimento da Escola Moderna*. Consultado a 16 de Agosto de 2010. Disponível em <http://memacores.files.wordpress.com/2007/04/contextoscooperativoseaprendizagemprofissional1.doc>.
- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e ação do professor*. Porto. Porto Editora.
- Pacheco, J. (2006). Um olhar sobre o processo de investigação. Em Lima, J. & Pacheco, J. (Ed.). *Fazer investigação – contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L., Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pires, H. et al. (n.d.). *O papel da família na inclusão escolar*. Évora: Universidade de Évora.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. (1997). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Resendes, L., Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rief, S., Heimburge, J. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva – I volume*. Porto: Porto Editora.

- Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença - valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Sandall, S., Schwartz, I. (2003). *Construindo blocos*. Porto: Porto Editora.
- Santana, I. (1999). Escola Moderna. *O Plano Individual de Trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1.º CEB*. N.º5.
- Santana, I. (2000). Escola Moderna. *Práticas Pedagógicas Diferenciadas*. N.º8.
- Santos, M., Paulino, M. (2006). *Inclusão em Educação – culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez Editora.
- Sartoretto, M. (n.d.). *Inclusão, simplesmente*. Consultado a 22 de Agosto de 2010. Disponível em http://portal.mj.gov.br/conade/arquivos/docs/palestras_InclusaoSimplesmente.doc.
- Serrano, J. (2005). *Percursos e práticas para uma escola inclusiva*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho.
- Spodek, B., Brown, P. (1998). *Alternativas curriculares na educação de infância: uma perspetiva histórica*. In Formosinho, J. (org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Silva, T. (2000). *Teorias do currículo: uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Silveira, M., Almeida, R. (2005). *Caminhos para a inclusão humana - valorizar a pessoa, construir o sucesso educativo*. Porto: Edições ASA.
- SIM, J. (2005). *Necessidades Educativas Especiais: dificuldades da criança ou da escola?* Lisboa: Texto editores.
- UNESCO (1994). *Necessidades Educativas Especiais. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Inovação, nº 1, vol.7. Lisboa: I.I.E.
- UNESP. (2009). *Atividades de inclusão NEE*. Consultado a 01 de Agosto de 2010. Disponível em <http://especialid.blogspot.com/2009/10/atividades-de-inclusao-nee.html>.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Rosa Porto. Alegre: ArtMed.

XII. Apêndice

Apêndice1. Inquérito por questionário

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Sou uma aluna do Mestrado de Ciências da Educação em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor e venho solicitar a sua colaboração para o preenchimento deste questionário. Este é anónimo e confidencial e tem como único objetivo a recolha de informações para posterior análise e reflexão.

Para responder, leia com atenção o que lhe é solicitado. Assinale só uma opção e nunca deixe uma resposta em branco. Alerta, desde já, que não há respostas corretas ou erradas. Por isso, agradeço a sua sinceridade. Não responda o que pensa que é correto ou o que acha que é esperado. Responda de acordo com a sua experiência e as suas práticas pedagógicas.

Agradeço a sua ajuda e colaboração:

Mónica Chousa

Grupo A

As questões que se seguem destinam-se ao tratamento estatístico da informação recolhida com o presente questionário. Para o efeito basta assinalar com uma cruz (X) no espaço correspondente à sua opção de resposta.

1- Sexo : ☐ Masculino ☐ Feminino

2-Faixa etária: ☐ 19-25 anos ☐ 36- 40 anos ☐ 51-55 anos
 ☐ 26-30 anos ☐ 41-45 anos ☐ mais de 55 anos
 ☐ 31-35 anos ☐ 46-50 anos

3 – Habilitações académicas:

☐ Habilitação Própria ☐ Especialização
☐ Bacharelato ☐ Mestrado
☐ Licenciado (Formação inicial). ☐ Doutoramento
☐ Licenciado (complemento de formação)

4 - Tempo de serviço: ☐ menos de 2 anos ☐ entre 10 e 15 anos
 ☐ entre 2 e 5 anos ☐ entre 15 e 20 anos
 ☐ entre 5 e 10 anos ☐ mais de 21 anos

5 - Tem formação especializada na área da Educação Especial?

☐Sim ☐Não

6 - Já trabalhou com um grupo/turma no ensino regular que tivesse alunos com Necessidades Educativas Especiais?

☐ Sim ☐ Não

Se assinalou a resposta “sim” prossiga para a questão n.º 7.

Se assinalou a resposta “não” o seu questionário termina aqui. Obrigada pela sua colaboração.

7 – Assinale o Modelo Pedagógico de trabalho com o qual mais se identifica.

Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna ☐ Modelo Tradicional ☐

Modelo Reggio Emilia ☐ Modelo high scope ☐ Outro ☐ _____

(especifique)

Se assinalou a resposta “Modelo Pedagógico do Movimento da escola Moderna” prossiga para o grupo B.

Se assinalou qualquer outra resposta avance para o grupo C.

Grupo B

Responda de acordo com a sua experiência pedagógica, baseada nas práticas e rotinas que fomenta na sua sala de aula. Assinale a opção que defina de melhor forma a sua opinião face a cada afirmação, de acordo com a escala seguinte:

1. TV - Totalmente verdadeiro

2. V - Verdadeiro

3. NTC - Não tenho a certeza

4. F - Falso

5. TF - Totalmente falso

Em sala de aula:	1 TV	2 V	3 NTC	4 F	5 TF
a) A experiência anterior dos alunos assume-se como uma fonte de busca dos temas significativos/geradores que vão constituir o currículo;					
b) A formação democrática e o desenvolvimento sócio-moral dos alunos não é tão importante como as aprendizagens escolares;					
c) Como professor, sou o principal transmissor da informação e dos conteúdos;					
d) Os alunos são expostos a um ambiente que os estimule à descoberta, à resolução de problemas e ao trabalho de grupo;					
e) Para evitar qualquer forma de discriminação, tento que haja uniformidade nos objetivos a atingir;					
f) Ensinar é repassar conhecimentos, de forma eficaz, a todos os alunos;					
g) Como professor tenho um papel de mediador no processo de ensino-					

aprendizagem;					
h) Os alunos participam na organização, gestão e avaliação cooperadas da vida da turma;					
i) Preocupo-me em garantir uma visão completa dos conhecimentos essenciais a todos, de igual forma;					
j) Dou sentido social e solidário às produções dos alunos, premiando as melhores;					
k) Tento que todos estudem as mesmas coisas, ao mesmo tempo, respeitando o ritmo de cada um;					
l) Planifico semanalmente e com a colaboração dos alunos, o trabalho a realizar em sala de aula;					
m) Realizo momentos de trabalho autónomo, nos quais cada aluno trabalha as suas dificuldades;					
n) Consigo ter tempo para trabalhar dificuldades específicas com alunos que necessitem;					
o) O trabalho realizado é mais eficaz quando estou perante uma turma homogénea;					
p) Não valorizo a colaboração entre os alunos pois isso contribui para criar agitação e distração no grupo/turma;					
q) Com a diversidade de alunos que uma turma alberga é impossível desenvolver a autonomia dos alunos com NEE.					
r) A sala está equipada com materiais diversos para responder às necessidades de trabalho autónomo;					
s) Planeio e avalio de forma colaborativa com os alunos;					
t) Utilizo, sempre que possível, os recursos da comunidade;					

Grupo C

Dê a sua opinião, relativamente à inclusão de alunos com NEE'S no ensino regular. O que se pretende saber é o grau em que concorda ou discorda com as afirmações seguintes. Assinale uma opção de acordo com a escala seguinte:

1. DT - Discordo totalmente

2. D - Discordo

3. SO - Sem opinião

4. C - Concordo

5. CT - Concordo totalmente

Itens	1 DT	2 D	3 SO	4 C	5 CT
-------	---------	--------	---------	--------	---------

a) A inclusão é benéfica para todos os alunos (com e sem NEE's);					
b) Nem todo o ser humano é capaz de aprender;					
c) Turmas que incluem alunos com NEE's ficam prejudicadas face a outras que não os têm;					
d) A interação favorece o desenvolvimento de todos os alunos;					
e) As crianças com NEE's, para se desenvolverem social e intelectualmente devem estar junto com as outras crianças na escola regular;					
f) A diversidade, na sala de aula, dificulta a aprendizagem dos alunos;					
g) Mudar a escola e provocar uma rutura com os modelos existentes é algo complexo e difícil;					
h) O professor não consegue diferenciar práticas, tendo em conta, os escassos recursos materiais e humanos a que tem acesso;					
i) É mais vantajoso para os alunos com NEE's a inclusão em escolas de ensino especial, onde existem estruturas e recursos adequados;					
j) A evolução das crianças com Necessidades Educativas Especiais depende, em grande parte, das soluções pedagógicas encontradas pelo professor;					
k) O contacto das crianças entre si ajuda-as a respeitar e a crescer, convivendo com as diferenças e as semelhanças individuais entre os seus pares;					
l) Quando os alunos se ajudam mutuamente num sistema flexível e bem estruturado de grupos, lucram por aprenderem juntos;					
m) Na escola atual é impossível o desenvolvimento de um trabalho de cooperação entre os diferentes intervenientes no processo educativo;					
n) Os alunos com NEE's devem ser ativamente implicados na sua aprendizagem, tomando consciência do que devem aprender e porquê;					
o) Os professores devem planear, ensinar e avaliar de forma colaborativa com os alunos;					
p) Os recursos da comunidade devem ser conhecidos e utilizados;					
q) A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com NEE's fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade;					

r) A inclusão escolar de alunos com NEE's é uma moda, deixará de se praticar quando se provar que não é rentável a longo prazo;					
s) Práticas de diferenciação pedagógica não são exequíveis, tendo em conta o n.º de alunos por turma que precisa de práticas diferentes;					
t) É essencial que se introduzam práticas que fomentem a autonomia dos alunos.					

Obrigada pela sua colaboração!

Apêndice 2. Análise do grupo B do questionário

Inquiridos Questões	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	i)	j)	k)	l)	m)	n)	o)	p)	q)	r)	s)	t)	Total
1. 1.	1	1	1	2	-1	-1	2	2	0	1	-1	1	1	-1	-2	2	1	2	1	1	13
1.2.	2	2	-2	-2	1	-1	2	-1	2	2	-2	2	1	1	1	2	2	2	1	1	16
1.3.	1	1	-1	1	1	-1	1	1	1	1	1	-1	1	-1	-1	1	1	1	0	1	9
1.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	40
2.1.	2	2	-2	2	0	-1	2	2	-2	-2	-2	2	2	2	-2	2	-2	2	2	2	11
2.2.,	1	2	-1	1	-1	-1	1	1	-1	-2	-1	1	0	0	-1	2	2	-1	0	-1	1
2.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	40
3. 1.	1	2	0	1	-1	-1	1	1	0	-1	-1	1	2	0	-2	1	1	1	1	1	8
3.2.	1	2	-1	2	-2	-2	2	1	-2	-1	-2	2	2	-2	-2	2	-2	-2	1	2	-1
3.3.	1	-1	-1	2	-2	-2	2	2	-1	-2	-1	-2	1	0	-2	2	-1	-2	-2	0	-9
3.3.	2	2	1	1	-2	0	2	1	-2	-1	-1	1	1	-1	-1	-2	-1	-1	1	1	1
3.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	40
4.1.	1	1	1	2	-2	-2	2	2	-1	-1	-1	-1	1	1	-1	2	1	-1	1	1	6
4.2.	1	-1	-2	2	-2	-2	2	1	-2	-1	-1	2	1	0	-1	-1	-1	0	1	1	-3
4.	2	2	0	2	1	0	1	2	0	-2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	20
5.	2	1	2	2	1	1	2	2	0	1	-1	2	2	2	0	2	1	1	2	2	27
6. 1.	1	0	1	1	0	2	1	0	-1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	10
6.	2	1	2	2	1	1	2	2	0	1	-1	2	2	2	0	2	1	1	2	2	27
7.	2	2	2	2	1	2	2	2	1	-1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	26
8.1.	1	1	1	1	1	1	2	1	1	-1	-1	0	2	0	0	1	1	1	1	1	15
8.2.	*																				
8.	2	2	2	2	1	2	2	2	1	-1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	26
9. 1.	1	2	1	2	-1	1	1	2	-1	-1	-1	1	1	-1	-2	2	-2	2	1	1	9
9.2.	1	-1	-1	0	-1	-1	1	1	-1	-1	-1	0	1	-1	-1	1	-1	-1	0	0	-6
9.3.	1	1	-1	2	-2	-1	2	1	-2	-1	-2	1	2	-2	-1	1	-2	1	1	2	1
9.4.	1	0	-1	1	1	-1	1	1	-1	-1	-1	1	1	0	-1	1	-1	-1	0	0	0
9.5.	1	0	-1	1	0	-1	1	-1	-1	0	-1	-1	1	-1	-1	1	-1	-2	-1	1	-6
9.6.	-2	2	-1	1	0	-1	0	-1	0	-1	0	-1	1	-1	-2	2	-1	-1	-1	2	-5
9.7.	2	2	-1	2	-2	-1	1	1	2	2	2	2	2	2	-2	2	2	-2	1	1	18
9.8.	-1	0	-1	0	-2	-2	2	2	-2	-1	2	2	0	-1	2	1	1	-2	1	1	2
9.9.	1	1	-1	1	0	0	1	1	-1	-1	-1	1	0	0	-1	1	0	0	1	1	4
9.10.	2	1	1	2	-1	0	2	2	-1	-1	-2	1	2	-1	-1	2	0	1	1	1	11
9.11.	1	2	-1	2	-2	-2	2	2	-2	-1	-2	0	2	-1	-2	1	-2	-2	2	2	-1
9.12.	1	1	1	1	-1	-1	1	1	-1	-1	-1	1	1	1	-1	1	1	1	1	1	8
9.13.	0	1	1	1	-1	-1	1	0	-1	-1	-1	1	1	-1	-2	1	-1	-1	1	1	-1
9.14.	1	1	-1	1	1	-1	1	-1	-1	-1	-1	-1	1	-1	-1	2	0	-1	1	1	0

9.	2	2	2	2	-1	1	1	2	-1	-2	-2	2	2	2	0	2	2	1	2	1	20
10.	2	1	1	2	2	-2	2	2	2	1	1	-1	-1	1	2	2	1	-1	2	2	21
11.1.	1	0	1	2	-1	0	1	1	-1	-1	-1	1	2	0	-1	2	1	0	1	1	9
11.2.	0	-1	1	1	-2	-1	2	2	-2	-1	-1	0	1	-1	-1	1	-1	-1	1	1	-2
11.3.	1	2	1	2	-1	-2	2	1	-1	-2	-1	1	1	-1	-1	1	-1	-2	1	1	2
11.	2	2	1	2	1	2	1	2	1	-1	2	1	1	1	1	1	0	1	1	1	23

Inquiridos validados como sendo do MEM.

Inquiridos excluídos por revelarem não pertencerem ao MEM

* - excluído por não ter concluído o grupo

Apêndice 3. Entrevista feita à Professora A

I – Valores inclusivos

1. O que é que me pode dizer acerca da inclusão de alunos com NEE?
2. Considera que a inclusão é benéfica para todos os alunos? Justifique.
 - 2.1. Na sua opinião uma turma que tem alunos com NEE fica prejudicada face a outras?
 - 2.2. O que acha da seguinte afirmação “A interação favorece o desenvolvimento de todos os alunos”.
3. Baseada na sua experiência, considera que todos os alunos são capazes de aprender?
4. Como é que percebe que as escolas de ensino especial estejam a encerrar, passando os alunos com NEE a frequentar o ensino regular?
5. Com base na sua experiência, comente a seguinte afirmação:
“As crianças com NEE’s, para se desenvolverem social e intelectualmente devem estar junto com as outras crianças na escola regular”

II – Práticas inclusivas

1. O que são para si práticas inclusivas?
2. Analisando as suas práticas, quais são aquelas que considera ser mais inclusivas?
3. Fale-me acerca do TEA, tempo de projeto, conselho de turma, planificação e avaliação e explique-me de que forma cada uma delas se assume como inclusiva.

III – Estratégias e recursos numa sala de aula inclusiva

1. Considera que a diversidade em sala de aula é benéfica?
2. Como proporciona momentos de diferenciação pedagógica aos alunos com NEE?
3. O que pensa da seguinte afirmação:
“A evolução das crianças com Necessidades Educativas Especiais depende, em grande parte, das soluções pedagógicas encontradas pelo professor”
4. De acordo com a sua experiência, que vantagens vê no planeamento das aprendizagens e na avaliação das mesmas de uma forma colaborativa com os alunos?

5. Na sua opinião qual é o papel do professor de educação especial na inclusão dos alunos com NEE e na promoção de diferenciação pedagógica?

IV – Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna

1. Baseada na sua experiência com o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna indique de que forma é que cada um dos seguintes momentos/práticas fomenta a inclusão e permite a diferenciação pedagógica.
 - a) Planificação cooperada do trabalho
 - b) Tempo de Estudo autónomo
 - c) Trabalho por projetos
 - d) Conselho de turma
2. De que forma é que, segundo este modelo pedagógico, a autonomia dos alunos com NEE é desenvolvida?

XIII. Transcrição da entrevista

3. O que é que me pode dizer acerca da inclusão de alunos com NEE?

É uma inclusão que sofre de várias lacunas porque a escola do ensino regular procura dar respostas às necessidades educativas mas não consegue cobrir, na minha perspetiva, todas as áreas, todas as vertentes que as crianças têm e sobre as quais têm de ser intervencionadas. Vou dar um exemplo, a escola do Ensino Regular basicamente tem docentes de ensino especial para trabalhar com essas crianças mas os acompanhamentos psicológicos, as terapias motoras, da fala, a intervenção com a família (porque muitas vezes a família não sabe lidar com as NEE dos seus educandos). Estas áreas normalmente não são cobertas na escola do ensino regular. Os pais têm de procurar apoio fora da escola. Algum até pode ser subsidiado ou pago, não sei muito bem como isso funciona, mas quebra-se o elo com a escola. Mesmo que os pais tenham o apoio financeiro que lhes permita terem esses recursos fora da escola (acompanhamento psicológico, terapia da fala) que alguns alunos têm, nomeadamente alguns alunos meus, mas o elo com a escola quebra-se. Nós (professores) nunca temos um feedback atualizado, relatórios oportunos, sobre a evolução dos alunos e, sobretudo, não temos a orientação para a intervenção com esses meninos que venha desses técnicos ou especialistas e portanto eu acho que a inclusão dos alunos no ensino regular é uma falsa

realidade. Na minha perspetiva a inclusão faz-se só porque os meninos frequentam a escola, convivem com outros alunos e têm algumas horas, poucas, com alguém que à partida tem uma especialização e que, à partida, lhes pode dar uma resposta mais adequada. Mas a inclusão na minha perspetiva ainda não se faz.

4. Considera que a inclusão é benéfica para todos os alunos? Justifique.

É sem dúvida. [A escola], [eu acho que a escola], a minha visão de escola diz-me que esta é o local onde se aprende a viver, não se aprende só a ler e a escrever, aprende-se muito sobre as questões da vida, do ser, do estar, do respeitar, do ouvir, do saber viver com a diferença, do saber ser solidário com o outro, do saber aprender para mim e para o outro. E a vida, [a vida cá fora da escola], para mim é tudo isto. Nós não vivemos só porque respiramos, comemos, dormimos, isso não é viver. Viver, passa pela relação com os outros e a escola é uma mini-sociedade onde se pode [entre aspas] treinar, ... [este treinar se calhar é um treinar mal escolhido] mas onde se pode pôr em prática este tipo de apetências que o ser humano deve desenvolver para, ser depois, um cidadão de corpo inteiro. [E portanto] ter meninos diferentes na escola, e a inclusão se calhar não passa só pelas NEE, passa pela multiculturalidade, pelos aspetos étnicos, passa pelos aspetos raciais, [não é?] E para mim tudo isso é inclusão. A inclusão na escola é precisamente o saber acolher. E portanto é benéfico para todos, para todas as crianças, para todos os adultos, porque temos de viver com todos, e se a escola for um centro vital que permita que as crianças se habituem desde cedo, a saber ver e saber respeitar aquele que é diferente [e isso para mim é inclusão], é positivo, é cidadania, para mim é vida!

5. Na sua opinião uma turma que tem alunos com NEE fica prejudicada face a outras?

Não, a turma não fica prejudicada. O que prejudica as turmas são as condições de trabalho que nós temos, porque uma turma que tenha meninos com NEE deveria ter, ou deveria dar condições, aos professores desses meninos e a esses meninos que permitissem fazer um tipo de trabalho e dar um tipo de resposta que se calhar exige mais tempo, mais circunstâncias diversas. O que acontece é que as turmas recebem os meninos com NEE e as condições ficam iguais para todos. Eu tenho quatro na minha

turma, quatro alunos com NEE, quatro alunos todos eles diferentes uns dos outros, tendo a turma vinte alunos portanto, o que seria desejável é que estes meninos fossem integrados em turmas reduzidas, [portanto um número que permitisse ao professor que lá está...]. É uma falácia dizer que uma turma que tem mais do que um aluno com NEE's tem mais do um recurso humano porque não tem, porque quem trabalha com aqueles meninos todos é o professor titular de turma, depois há um colega de educação especial que, em função das necessidades do agrupamento a que pertence, pode lá estar duas manhãs, pode lá estar uma manhã e uma tarde, pode lá estar uma manhã, porque tem de se dividir por todas as outras solicitações. Seria desejável que uma turma que tem crianças com NEE's tivesse um número de alunos reduzido de forma a que o professor ou os professores pudessem fazer de facto, diferenciação pedagógica, trabalho individualizado, preparar materiais e recursos para dar resposta às suas necessidades. Agora a turma não fica prejudicada, às vezes é uma mais-valia para a turma porque também são motores de aprendizagem, também são meninos que dão respostas diferentes, que obrigam os outros a refletir sobre questões que, se calhar se não estivessem lá, [se calhar] não refletiam, portanto é para mim sempre um recurso que eu considero enriquecedor. Um recurso, uma presença...Uma presença que eu considero enriquecedora. Agora para quem trabalha é muito desgastante, muito frustrante às vezes, sobretudo pela angústia de sentirmos que não conseguimos chegar lá, que eu queria hoje trabalhar uma hora com aquela criança e que não conseguia, porque os outros me solicitaram, porque não consegui chegar lá, muitas fichas diferentes para preparar...isso de fato é limitativo, é condicionante.

6. O que acha da seguinte afirmação “A interação favorece o desenvolvimento de todos os alunos”.

A interação favorece, promove, facilita, o desenvolvimento de todos os alunos. [É aquilo que eu dizia há bocadinho], a escola não é, nada mais, nada menos, do que um grupo social que se relaciona, num contexto educativo, com uma finalidade própria mas aonde se deve privilegiar precisamente a interação entre as pessoas. Na minha sala, no meu cenário educativo, a minha preocupação é que os alunos percebam que o sucesso de um é o sucesso de todos e que quando alguém tem dificuldades existe sempre outro alguém que pode ajudar a solucionar essas dificuldades, e esse outro alguém, na maior parte das vezes não sou eu, são eles próprios que se oferecem como parceiros, como

proponentes de soluções, com a grande vantagem, na minha grande perspetiva, de terem uma linguagem e uma perceção da dificuldade do colega, se calhar muito mais próxima da dele do que eu que se sou adulta e que não vivi aquela dificuldade que ele viveu ao fazer determinado tipo de aprendizagem.

Eu, pelos anos que tenho de experiência e pelo trabalho que tenho efetuado desta forma, cada vez mais acredito que de facto, os colegas são mais incisivos na procura de soluções do que propriamente a professora portanto é em ação uns com os outros que a aprendizagem se desenvolve e se promove, sobretudo que vai até ao encontro daquilo que é a necessidade de saber da criança, portanto eu concordo plenamente com essa afirmação.

7. Baseada na sua experiência, considera que todos os alunos são capazes de aprender?

São, claro. Todos são capazes de aprender. Nem todos são capazes de fazer a “minha” aprendizagem ou aquela aprendizagem que o currículo estabelece como sendo a meta e a norma para aquela faixa etária, para aquele ano de escolaridade. Agora que todos são capazes de aprender são. Uns, se calhar aprendizagens mais funcionais, outros aprendizagens mais cognitivas, que lhes permitem depois um percurso escolar diferente. [Não é?] Mas todos os meninos são capazes de fazer aprendizagens, sobretudo se nós tivermos noção do que é que é aprender. Aprender é um vasto leque de situações, aprender é tudo o que seja conseguir interiorizar, adquirir e aplicar noções sejam elas básicas, da vida, sociais, que me permitem integrar melhor no mundo onde vivo, no mundo com o qual vou precisar de me relacionar, [isso é aprendizagem]. Nessa base, todos os meninos são capazes de fazer aprendizagens. Eu estou a falar de todos os meninos que fazem inclusão nas turmas do ensino regular há depois aquele conjunto de situações que não passam tanto pela turma do ensino regular, que são as crianças que passam pelas salas da multideficiência, que fazem umas inclusões esporádicas nas salas do ensino regular e com esses eu não tenho uma experiência tão próxima. Mas, mesmo com esses meninos, eu acredito que todos são capazes de fazer aprendizagens. Não serão as “nossas” aprendizagens, aquelas que estão na nossa cabeça enquanto meta mas são aprendizagens que temos de estabelecer como metas deles, em função do seu desenvolvimento e do seu grau de cognição.

8. Como é que percebe que as escolas de ensino especial estejam a encerrar, passando os alunos com NEE a frequentar o ensino regular?

Pois essa é uma questão complicada e eu não sei se tenho uma opinião bem formada sobre isso. As escolas do ensino especial acho que tinham um papel importante na sociedade. Não sei se foram bem utilizadas, não sei se não terá havido um excesso de frequência por parte de crianças que provavelmente podiam ter feito outro tipo de integração, outro tipo de inclusão, numa escola e noutra e ficaram só nas escolas de ensino especial. Agora, o que me parece, é que elas não deveriam simplesmente deixar de existir e encerrar. Deveria ser feito um estudo, de oportunidade, de contextualização, e perceber que crianças é que deveriam frequentar essas escolas e durante quanto tempo. As escolas de ensino especial [e, se calhar estou a ter uma falsa visão, são coisas das quais me vou apercebendo e não sei se a realidade é mesmo essa]. Mas houve uma altura em que me parecia que as escolas de ensino especial eram uma espécie de lares, não para a terceira idade, mas para meninos de ensino especial e nessa linha eu não concordo. Acho que as crianças não devem ser retiradas do seu contexto, do seu grupo social e das suas relações que devem ter e continuar a desenvolver com os outros, agora se calhar justificava-se que houvesse um tempo de permanência nessas escolas e isso, elas encerrando, deixa de existir. Eram escolas apetrechadas com espaços físicos, com técnicos, com especialistas, com médicos, para dar uma resposta mais oportuna e mais adequada. Reconheço que seriam bons centros nesse sentido, o que se calhar se fez foi torna-las exclusivamente a resposta para essas crianças e se calhar nessa exclusividade é que eu tenho alguma dificuldade em saber se estaria correto ou não. Será que as crianças aí conviviam? Ou será que cada uma ficava no seu Mundinho, com as suas terapias, com as suas rotinas. Será que havia de facto convivência? Acredito que em muitas houvesse, que tivessem a preocupação de que eles entre eles se relacionassem e desenvolvessem competências de comunicação, sociais e de aprendizagem cognitiva mas, de uma ou de outra, que eu fui conhecendo, a ideia com que fiquei, de facto, é exatamente aquela com que fico quando vou ao lar de idosos [ver o meu tio com 96 anos e que lá está. Estamos a falar com eles numa sala, onde os outros estão todos sentados nas suas cadeiras, mudos, uns a dormir, outros a pensar, outros a ver televisão, e ninguém fala com ninguém, e ninguém daquela instituição se preocupa em estabelecer uma atividade, ou em desenvolver um tempo e um espaço que os ponha em interação uns com os outros. Estão ali completamente

apáticos, amorfos e se não há alguém que os vá visitar não sei que tipo de relação eles tem durante o dia.] E as escolas de ensino especial, aquelas que eu conheci, fazem muito lembrar este cenário de lar de idosos e, portanto, para além da convivência uns com os outros já ser muito condicionada, eu até ponho em duvida se em todos os espaços educativos essa convivência existia, ou se cada um ficava encarregue a si próprio ou ao seu terapeuta ou especialista e se isso seria positivo ou não.

9. Com base na sua experiência, comente a seguinte afirmação:

“As crianças com NEE’s, para se desenvolverem social e intelectualmente devem estar junto com as outras crianças na escola regular”

Devem. Estamos a falar de NEE que permitem a comunicação e a relação com o outro e todas essas NEE que não impossibilitem que uma criança se relacione com o outro, mesmo que essa relação e essa comunicação não seja exatamente aquela a que estamos habituados a ter: falando, expressando corretamente as suas ideias, não tem de ser assim mas desde que haja a possibilidade de haver uma interação com o outro, eu acho que as crianças devem estar nesse grupo que lhes permite desenvolver esse tipo de capacidade porque não há aprendizagem se não houver integração num determinado meio. Com dificuldades ou sem dificuldades ninguém sozinho consegue evoluir aquilo que pode evoluir, pode fazer um determinado tipo de aprendizagens sozinho, até há os auto-didatas que conseguem fazer uma série de aprendizagens sozinhos mas, eu chego a um ponto em que já não consigo avançar porque estou sozinha, não tenho ninguém com quem trocar ideias, com quem refletir, com quem aprender, porque nós somos modelos e portanto esses modelos também são modelos de aprendizagem. Uma criança que seja impedida de se relacionar com os outros, fica automaticamente limitada na sua aprendizagem e no patamar de desenvolvimento que pode ter. É por isso que naquelas histórias de crianças que foram ostracizadas, fechadas num curral, por exemplo, a história de uma criança que ficou fechada num curral com galinhas, e a aprendizagem que ela fez foi a das galinhas, ela cacarejava, ela depenicava no chão, ela vivia em cima de duas pernas como se fossem patas de galinha, tinha os braços encolhidos junto ao corpo, porque ela fez a aprendizagem com os modelos que tinha à sua volta. Eu acho que isto é bem ilustrativo de que de facto é positivo e benéfico que as crianças possam, de facto, relacionar-se uma com as outras. E as crianças com NEE, nesse aspeto, não são diferentes dos outros, têm exatamente a mesma, ou mais ainda, a necessidade de

estar em relação e em interação com as outras crianças e com os outros adultos que vivem no espaço social, seja escolar ou não.

10. O que são para si práticas inclusivas?

Práticas inclusivas são todas aquelas que permitem que qualquer criança seja integrada no grupo a que pertence. Todas as práticas que nos levam a desistir de alguém, a não ir ao encontro daquilo que é a necessidade desse alguém, esquecermo-nos da presença desse alguém, não é inclusivo.

Inclusivo para mim, significa ter um grupo de pessoas, que até podem estar em ritmos diferentes e em atividades diferentes, mas têm um sentido de pertença àquele grupo. Sabem que estão ali por direito, que têm o seu espaço, a sua voz, o seu desenvolvimento, o seu caminho, sem se desvincularem daquilo que é o espaço, a voz e o caminho do grupo, portanto prática inclusiva é de facto ter alguém dentro do grupo, com o grupo.

11. Analisando as suas práticas, quais são aquelas que considera ser mais inclusivas?

Eu posso dizer que, com quatro crianças com NEE, na minha turma e todas elas diferentes umas das outras, incluídas numa turma de 4.º ano, com aprendizagens que se distanciam muito do ano de escolaridade em que estão matriculadas, a minha preocupação ao nível da inclusão passou precisamente por, em 1.º quebrar algumas rotinas de trabalho que essas crianças tinham e que as punham ao lado de, ao lado da turma. Elas [antigamente] eram ocupadas com tarefas que permitissem ao professor trabalhar com o grupo/turma onde elas não estavam e, na maior parte das vezes por aquilo que eu percebi, não tinham finalidades educativas e portanto eram meras ocupações de tempo e, não se percebe muito bem, o porquê daqueles desenhos, daquelas cópias, daquelas listas de letras, de números, estavam completamente descontextualizadas essas atividades, tanto do PEI como do trabalho da turma, não havia ali um elo de ligação. Este ano, procurei em primeira mão que tivessem uma participação social no grupo como os outros têm e portanto eles têm responsabilidades semanais como os outros têm, parcerias de trabalho como os outros têm, planos individuais de trabalho como os outros têm, é claro que quando entramos nas rotinas de trabalho que nos levam ao trabalho de currículo, é como os outros têm mas é adaptado, o PIT de cada um deles é diferente do dos outros, mas os dos outros também são

diferentes, porque dentro do leque de escolhas cada um vai escolher aquilo que entende que deve trabalhar. O PIT destes quatro alunos é mais simples, em termos de oferta, e cada um tem o seu plano adequado ao seu PEI. Procurei também perceber quais tinham sido as aquisições feitas por estes alunos e partir destas aquisições para trabalhar um bocadinho mais do que estava proposto para eles inicialmente. Tendo em conta que estes meninos tal como os outros precisam de ter tarefas que lhes deem alguma resposta de sucesso e portanto não quis confrontá-los com insucessos que a partida eu já sabia que iam ser o resultado de algumas propostas que lá estavam definidas. Registam a sua opinião no diário de turma como os outros, quando não conseguem ter autonomia de escrita, ilustram a sua notícia, ou pedem ajuda ao parceiro, ao seu par, para escreverem a notícia, participam no conselho de cooperação, explicando o que é que escreveram e porque é que escreveram, dão a opinião acerca das notícias dos outros alunos, têm assim uma voz ativa como os outros têm, e vão realizando atividades que eu, na medida do possível, e sempre que possível, tento que sejam atividades de turma. Por exemplo, quando fazemos a apresentação de produções à turma, esses alunos também fazem, nem sempre as suas apresentações são, por exemplo, escolhidas para fazer trabalho de texto, participam no trabalho de texto como os outros participam, fazem perguntas ao autor, procuram também correções no texto de autor, ao nível ortográfico ou de ideias, na reescrita do texto participam também. O que acontece é que depois quando eu faço o trabalho de avaliação de conhecimentos a partir desse texto, normalmente faço uma adaptação porque são textos já com uma dimensão e extensão muito grande. Portanto faço uma adaptação ao texto que permita que eles minimamente dominem o texto que vão trabalhando comigo. E depois há um trabalho individualizado, enquanto os outros fazem uma ficha de leitura de avaliação de conhecimentos de forma autónoma, eu trabalho com o grupo dos quatro individualmente – trabalho de leitura, de consolidação de conhecimentos, aproveito todas as pistas que esse texto me dá para desenvolver com eles atividades curriculares e atividades do seu PEI mas eles sabem que aquele texto apesar de ser adaptado é o texto que eles trabalharam com a turma. Tento, por um lado, que mantenham ligação ao trabalho da turma e na área de estudo do meio consigo muito mais fazer isso, do que na área de LP e de Matemática, por outro lado tento adaptar depois ao seu nível de desenvolvimento e à capacidade que têm de produzir trabalho, às suas necessidades, mas de facto, neste momento, considero que os quatro alunos com NEE estão perfeitamente integrados, são respeitados, são aceites,

participam no trabalho do grupo/turma, desenvolvem parcerias com os outros, portanto eu penso que a inclusão passa também por aqui ou passa muito por aqui.

12. Fale-me acerca do TEA, tempo de projeto, conselho de turma, planificação e avaliação e explique-me de que forma cada uma delas se assume como inclusiva.

O TEA para mim é a chave disso tudo e da inclusão. Na minha sala, por exemplo, como eu disse os alunos têm parcerias de trabalho. A turma inscreve-se nos pedidos de apoio, para mim, ou para colegas. Há uma folha de registo aonde eles dizem “preciso de ajuda em...” e dizem em que é que precisam de ajuda e depois alguém se oferece para trabalhar com esses alunos, posso ser eu, ou podem ser colegas que dominam aqueles conteúdos.

Os meninos com NEE fazem isso, portanto quando precisam, fazem isso e até começaram a fazer porque viam os outros a fazer, às vezes até me vinham perguntar a mim “Eu preciso ajuda em quê?”, e eu dizia “Mas para que é que queres saber?”, “Para pôr ali naquela folha”, portanto eles queriam fazer como os outros. Agora já o fazem de uma forma mais consciente, já têm mais a noção que aquilo de facto é um pedido de ajuda real, não é só para ocupar tempo. O que acontece depois é que eu aproveito esse tempo, em que estão autonomamente a trabalhar, individualmente ou a pares, todos, para me ir sentar ao pé daquele aluno com quem eu sinto necessidade de ir trabalhar, normalmente junto a mim, nesse tempo um aluno com NEE, mesmo que não tenha sido um apoio específico que me tenham pedido. Eu aproveito para o sentar ao pé de mim, porque vou podendo ser parceiro desse menino; muitas vezes esses meninos são aqueles que eu indico como as pessoas com quem eu vou trabalhar porque eu também me inscrevo como parceira de alunos que ao longo da semana fui vendo que tinha dificuldades aqui ou ali, e na folha escrevo “quero trabalhar...” e digo o quê, “com o aluno...” e indico o aluno, a minha escolha recai muitas vezes sobre os alunos com NEE. No TEA, de facto, existe diferenciação pedagógica e existe inclusão. Diferenciação pedagógica porque cada um de nós trabalha aquilo que precisa de ser trabalhado e inclusão porque as parcerias funcionam e portanto eles estão numa relação muito dinâmica com o outro, seja o professor ou seja o colega, e estabelecem-se ali relações de par a par que são muito válidas, portanto a inclusão aí não é posta em causa de maneira nenhuma e a diferenciação pedagógica é aí que ela de facto nos deslumbra,

porque ela está em toda a sala a ser efetuada por todos, cada um faz o que precisa de fazer.

A avaliação das aprendizagens, do trabalho que se realizou, normalmente é feita no tempo de cooperação e os alunos têm, [estes alunos com NEE têm], um papel igualzinho aos outros. É-lhes pedida conta do que fizeram ou não fizeram, têm de justificar o porquê. Fazemos periodicamente uma avaliação das aprendizagens com base no currículo e nas planificações que temos feitas do agrupamento, eles conhecem-nas. Toda a gente sabe que aqueles alunos têm um PEI que é diferente do dos outros alunos, porque o currículo não é nada mais nada menos que o PEI. Esse PEI é visto por mim e por eles, para saberem o que já aprenderam, o que é que vamos trabalhar a seguir, de que maneira é que vamos trabalhar; eles fazem parte dos grupos de trabalho de projeto, inscrevem-se para os temas que pretendem estudar, integram um grupo. É claro que neste trabalho de projeto que fizeram no 1.º período os colegas denunciaram dificuldades no trabalho que realizaram, porque não sabiam o que é que lhes haviam de dar a fazer porque estes meninos não têm autonomia de escrita, não têm autonomia de leitura, portanto é muito difícil dizer assim “olha vê aí nesse livro, o que é que encontras sobre este assunto”, é claro que eles não conseguem. Mas foi muito interessante perceber que quando os colegas tomaram consciência desta dificuldade não lhes diziam “procura aí o que é consegues saber sobre este tema”, não! diziam-lhes antes assim “olha nós estamos a trabalhar os músculos, então vê nesta folha quantas vezes é que encontras a palavra músculos”, portanto foram muito inteligentes na forma como souberam se calhar também, utilizando muito o modelo que veem do professor, que faz muitas vezes isso com eles, enquanto não têm autonomia de leitura, em vez de lerem o texto, procuram determinada palavra que conhecem, mas eles assumiram esse modelo e foram capazes de atribuir tarefas, e de pôr os colegas a perceber que estavam de alguma forma a trabalhar no grupo, partindo destas, destes pressupostos de trabalho, em vez de lerem frases, procuram a palavra. Na ilustração, conseguiram pô-los a trabalhar, na escrita no computador, aproveitaram e conseguiram pô-los a fazer registo no computador, porque não é nada mais, nada menos do que a cópia de textos, e eles aí têm alguma autonomia de escrita, porque estavam muito habituados a fazer cópias. Houve uma parceria dentro do grupo que me mostrou quer há de facto por parte da turma respeito pela diferença, pelas limitações e um esforço em se adequarem e em se nivelarem pelo nível de desenvolvimento que aqueles colegas têm face aos outros.

No Conselho de turma, a participação dos alunos é ativa. Alguns alunos, sobretudo dois alunos que têm dificuldade na expressão e na articulação das palavras, a turma dá-lhes o tempo que necessitam para falarem, quando eles se afastam do assunto, porque às vezes acontece que façam intervenções descontextualizadas, a turma diz-lhes “olha não era disso que estávamos a falar”, normalmente é o presidente ou o secretário que assumem mais este papel mas dizem-lhes com respeito e numa crítica construtiva. “Olha que não era disso que estávamos a falar, lembrás-te? Estamos a falar da notícia do Diogo que disse...” e ajudam a contextualizar, ouvem estes alunos, respeitam o que eles dizem, dão-lhes dicas para eles falarem melhor e dizem-lhes “olha, espera aí um bocadinho, olha fala mais devagar, abre mais a boca”, dão-lhes dicas para eles poderem expressar melhor as suas ideias, e articular melhor as palavras e é-lhes dada a palavra exatamente como aos outros. Eles pedem a palavra, esperam pela sua vez, e quando chega a sua vez pronunciam-se. Às vezes dão sugestões que não podem ser aceites ou porque não têm cabimento ou porque já foram dadas outras vezes. Os colegas dizem-lhes como dizem aos outros “Isso já foi dito” ou “Isso não resultou”, “Isso não tem nada a ver com o que estamos a discutir agora”, portanto eles têm também de vivenciar este tipo de situações e perceber que nem tudo aquilo que eles dizem é a verdade ou a razão recai sobre eles. Eu acho que tudo isto é benéfico e inclusivo.

13. Como proporciona momentos de diferenciação pedagógica aos alunos com NEE?

Para além do TEA que penso que já expliquei, mais ou menos, como funciona a diferenciação pedagógica nesses momentos. Nos outros momentos, sempre que entendo que o trabalho que necessito de fazer com o grupo/turma não é adequado ao trabalho que aqueles meninos estão a realizar ou devem realizar eu tenho de ter o cuidado de preparar atividades, recursos, que os ocupem com um sentido, com uma finalidade educativa, que seja coerente com aquilo que estamos a fazer e que me permita também trabalhar mais diretamente com o grupo turma; grupo/turma são todos, mas com o outro grupo que não tem NEE, sem os deixar pendurados no ar, à espera que eu termine aquele trabalho para depois poder trabalhar com eles. Há sempre a preocupação de adequar recursos e atividades que me permitam ou com trabalho direto, ou com trabalho indireto, que eles se mantenham ocupados num trabalho que seja um trabalho com sentido.

14. O que pensa da seguinte afirmação:

“A evolução das crianças com Necessidades Educativas Especiais depende, em grande parte, das soluções pedagógicas encontradas pelo professor”.

Pois se não for disso do que é que será? Eu faria a pergunta ao contrário: As crianças frequentam uma escola, se o professor não encontrar soluções pedagógicas que sejam respostas capazes para aquelas crianças, a evolução delas depende de quê? Do contexto familiar, do contexto social? É que muitas vezes o contexto familiar, é um contexto que não é promotor do desenvolvimento, as famílias têm dificuldade em lidar com estas crianças e com estas dificuldades, a maior parte das famílias não tem preparação para encontrar soluções para estes meninos, se não for a escola a encontrá-las, como é que as crianças podem evoluir. Eu acho que, em grande parte, não digo na totalidade, porque de facto eles não vivem só na escola, mas a maior parte da vida destes meninos é na escola, em grande parte de facto a evolução dele depende de nós, é uma responsabilidade que eu acho que todos nós devíamos sentir bem presentes e que se calhar temos nas nossas mãos.

15. De acordo com a sua experiência, que vantagens vê no planeamento das aprendizagens e na avaliação das mesmas de uma forma colaborativa com os alunos?

É a primeira forma e se calhar a mais simples de os comprometer com o trabalho. Porque as coisas não são decididas unilateralmente, eles têm um parecer que é respeitado, uma voz que é ativa no planeamento dos trabalhos e portanto, o comprometimento deles passa logo por aí; é o meio mais eficaz de dizer que estamos todos no mesmo barco, porque não fui eu que decidi isto, fomos nós que decidimos que íamos começar por aqui, fazer assim, e a qualquer momento eu posso usar esse trunfo com eles. “Não percebo porque é que estão a fazer isso porque afinal quem decidiu que íamos fazer assim não fui eu, fomos nós”. O planeamento das atividades para além de tudo o que tem de positivo: conhecer as metas de aprendizagens, o percurso de trabalho, que eu acho que é bom eles saberem, que têm de aprender aquilo naquele período de tempo, ou naquele ano, quando é que vamos começar a aprender; para além de tudo isso, para mim, a grande mais-valia é precisamente a noção de comprometimento, de contrato.

Avaliar é aquilo que nós fazemos sempre, na escola e fora da escola. Estamos sempre a avaliar. Avaliarmo-nos a nós, avaliar os outros, avaliar o que conseguimos, avaliar o quão ficamos aquém ou além daquilo que nos tínhamos proposto. E é em função dessas avaliações, que se reformulam os caminhos. Se não houver avaliação, não há noção daquilo que é preciso mudar, daquilo que é preciso melhorar, daquilo que é preciso alterar.

Planear e não avaliar é um processo inacabado. Avaliar sem tem planeado também é um processo inacabado porque não há, tem de haver um ponto de partida e uma meta e o planear e avaliar é que valida estes dois momentos. Uma coisa, para mim, está intimamente ligada à outra e não consigo perspetivar um trabalho que não seja avaliado com eles, sobretudo se foi planificado com eles. Portanto um está dependente do outro. No fundo, pode ser considerada uma tomada de consciência, um reformular de caminhos. Chegámos ao fim de um tempo, avaliámos o que fizemos, e é nesse momento em que avaliamos, que pensamos que temos de voltar atrás porque não está bem consolidado, temos de ver isto de outra maneira, podemos avançar para aqui porque já conseguimos; o avaliar é dar-nos consciência do que fizemos, do que nos falta fazer e de como vamos fazer e aí entramos outra vez no planificar. Isto é quase como um ciclo.

16. Na sua opinião qual é o papel do professor de educação especial na inclusão dos alunos com NEE e na promoção de diferenciação pedagógica?

Posso ser muito sincera? É que eu agora vou ser se calhar um bocadinho dura. O papel do professor de Educação Especial é importantíssimo, é fundamental, mas não é aquilo que nós temos na escola, é aquilo que deveríamos ter. O professor de educação especial devia ser em primeiro, um recurso do professor da turma, com que o professor da turma pudesse trocar opiniões, fazer planificações, encontrar estratégias, procurar soluções pedagógicas, deveria passar muito por este diálogo entre o professor titular e o professor de educação especial.

Como não estão consagrados estes tempos, de reflexão e as pessoas têm dificuldades em se encontrarem, porque num dia têm reunião, noutro dia têm consulta, no seguinte estão cansados, e tudo isto é legítimo e é verdadeiro, noutro dia têm apoio ao estudo, noutro dia têm de ir buscar o filho, portanto é muito difícil, porque o tempo que têm para se encontrarem é sempre o seu tempo. Não é um tempo consagrado no tempo da escola, é sempre no tempo que nós temos nosso, para o nosso trabalho individual, ou da nossa

vida pessoal, estes encontros não acontecem. As pessoas encontram-se no final do período para fazerem umas avaliações, encontram-se no início do período para fazerem umas retificações ao PEI, por outro lado, no trabalho direto com as crianças eu entendo que o professor de educação especial não deve fazer aquilo que eu faço, porque aquilo que eu faço eu sei fazer, com ou sem ele, o professor de educação especial deve encontrar respostas para a deficiência que aquela criança suporta, ou seja, se eu tenho uma aluna que tem dificuldades na leitura e na escrita, mas pela deficiência que lhe foi diagnosticada, muitas dessas dificuldades passam por défices de atenção e de concentração, que é uma coisa que a gente ouve falar muito, eu espero que o meu colega de educação especial trabalhe esses défices, para eu depois poder trabalhar a aprendizagem da leitura e da escrita, portanto gostaria que ele fizesse aquilo que eu não sei fazer. Não tenho especialização naquela área, portanto não sei muito bem como hei-de trabalhar a atenção e a concentração, o desenvolvimento daquela parte cognitiva que está limitada; então espero que seja o professor de educação especial a investir nessa área para que eu, no tempo que estou com o aluno poder ter outros resultados quando trabalho, por exemplo, a aprendizagem da leitura e da escrita. O que é que acontece na prática, os colegas de educação especial entram na sala e fazem aquilo que eu estive a fazer ou que vou fazer a seguir com a menina. Sentam-se e ou aproveitam o trabalho que eu tinha pensado para esses alunos ou então trabalham a aprendizagem da leitura e da escrita exatamente como eu trabalho e isso para mim não é a resposta que os meninos precisam. Portanto os professores de educação especial deviam ser aproveitados nas escolas de outra maneira, obrigados a planificar trabalho para aqueles meninos, deviam ter tempos para trabalharem com o professor titular de turma e este também devia ter esses tempos, o tempo de horário de estabelecimento deveria ser para este tipo de partilhas, de reflexões, e isso tudo. E deviam alinhar-se um com o outro, para saberem exatamente o que cada um anda a fazer. Agora quando as colegas de educação especial entram na minha sala nem elas sabem o que eu estou a fazer, nem eu sei o que é que elas vêm fazer. E custa-me muito dizer isto mas, na maior parte das vezes, não planearam fazer nada. Perguntam-me a mim o que é que há para fazer com o aluno. Isto para mim não é intervenção em educação especial.

17. De que forma é que a autonomia dos alunos com NEE pode ser desenvolvida?

Eu diria que de todas as formas porque se nos queremos que os alunos sejam elementos ativos no grupo/turma eles têm de desenvolver capacidades que lhes permitam participar nos ritmos de trabalho da turma. Nas parcerias eu procuro sempre, por exemplo, a ideia de que um pode ajudar o outro, e vice-versa. E acho muito interessante que, por exemplo, este ano, quando se fizeram as primeiras parcerias, uma das alunas com NEE ofereceu-se para trabalhar com um colega que tinha um comportamento perturbador. A turma, isto foi logo no início do ano, perguntou “Então e tu podes ajudá-lo em quê?”, eu fiquei calada e ela respondeu “No comportamento”, e de facto ela ao nível do comportamento era um modelo ótimo, é uma miúda responsável, esforçada, cumpridora, e portanto eu achei que de facto era uma parceria que podia funcionar muito bem. A autonomia passa por estas rotinas de trabalho todas que já fui falando, que começam nas responsabilidades semanais, eles têm de ser responsáveis pela sua tarefa, tem que a fazer, ela é avaliada; no trabalho de projeto fazem parte de um grupo, têm de mostrar que são elementos daquele grupo trabalhando com o grupo; no conselho de cooperação, têm de ter a autonomia de serem capazes de registar ou de pedir ajuda para registar as suas notícias, têm de ter autonomia para cumprirem as regras do conselho de cooperação, para expressarem as suas opiniões, para ouvirem as opiniões dos outros, tudo isto também é autonomia, serem capazes de...a definição que os meus alunos deram para autonomia foi uma definição que eu achei muito interessante, eles disseram que “ser autónomo é ser capaz de fazer”, houve um que acrescentou “é ser capaz de fazer bem”, não basta fazer de qualquer maneira, é preciso que eles se esforcem para fazerem o melhor que forem capazes, e os alunos com NEE têm de desenvolver essa capacidade de fazer, e ao seu nível de serem capazes de fazer bem porque se não, não são parte daquele grupo, porque todo o grupo trabalha nesse sentido; é-lhes exigido essa atitude, nas avaliações que fazemos de tudo, do trabalho, das parcerias, do cumprimento dos PIT, há esse sentido de responsabilidade que cada um começa a ter de si próprio, e do papel que tem também com o outro. A autonomia é uma coisa que se respira naquela sala porque inclusivamente uma das ideias que eu lhes passei é que se ele não forem autónomos, eu não vou ser capaz de dar resposta às necessidades que eles têm e às suas solicitações. Eu preciso que eles sejam autónomos para eu poder tentar responder a cada um, ter tempo e ter condições para sentar-me ao pé de A, B, c e poder dar o apoio que eles me pedem e que necessitam. As crianças com NEE não têm um tratamento diferente, é-lhes cobrada essa postura. Eles têm de se

autónomos, ao seu nível, dentro do que são capazes, mas fazer na medida do possível, sempre que possível, integradas no trabalho, nas rotinas da turma mas têm de ser autónomas, não podem estar completamente dependentes de mim ou dos outros.

18. O que me pode dizer acerca da flexibilização do currículo?

É outra falácia. E das grandes! Porque os agrupamentos de escolas são os grandes obstáculos à flexibilização do currículo, ou seja, a direção do meu agrupamento obriga-nos a cumprir uma programação trimestral sobre a qual, faz-se avaliação aferida interna, igual para todos, independentemente das metodologias de trabalho e dos ritmos de trabalho das turmas, todos têm no final de cada período de fazer uma avaliação aferida interna que é feita, este ano a título experimental, por um grupo de professores, o restante grupo de professores não sabe o tipo de fichas que vão ser aplicadas, e os alunos dão todos avaliados sobre aquela planificação trimestral, que os professores têm mesmo de cumprir, senão os alunos são penalizados porque são sujeitos a uma avaliação de coisas que não trabalharam, para além disso nem sequer existe no meu agrupamento para fazer o horário com a distribuição curricular adequada à turma e à metodologia de trabalho que eu implemento, neste momento todos os professores têm a mesma distribuição curricular no horário. Todos à 2.^a feira começam a trabalhar com LP das 9 às 10h30, todos das 11 às 12 trabalham EM, e por aí fora. A flexibilização do currículo exigia que eu tivesse liberdade para com os meus alunos decidir do currículo formal o que é que íamos começar por trabalhar e isso não tinha de ser obrigatoriamente igual ao que a colega da sala de aula ao lado está a fazer, até porque os grupos/turmas são muito diferentes. As crianças com NEE, se existe flexibilização curricular, poderá ser exatamente no caso deles, porque nos é permitido fazer um PEI mais ou menos adequado a eles, e que pode distanciar-se e muito do currículo formal, portanto se alguma flexibilização existe é precisamente no caso do trabalho que se faz com os meninos com NEE. Em relação ao trabalho dos outros alunos o currículo esta feito, é para ser cumprido, todos ao mesmo tempo, a fazer as mesmas coisas, ao mesmo ritmo, a começar no mesmo ponto, a tratar os mesmos temas, a liberdade que existe ainda é que eu posso escolher uma metodologia de trabalho diferente daquela que tem a minha colega da sala ao lado mas, neste momento ate ponho em causa se essa liberdade vai continuar a existir.

Ílhavo, 31-12-2011

Apêndice 4 – Média dos itens agrupados por categorias

Práticas inclusivas

	Práticas inclusivas	
Itens	Média do MEM	Média de outros modelos
h)	1	-0,0583
j)	1,63636	0,7767
n)	1	1,15534
o)	1,45455	1,05825
p)	1,45455	1,27185
t)	1,81818	1,36893

Valores inclusivos

	Valores inclusivos	
	MEM	Outros modelos
a)	1,45455	0,79612
b)	1,45455	1,14563
c)	1,27273	0,81553
d)	1,90909	1,32039
e)	1,27273	0,94175
f)	1,545455	0,407767
i)	0,363636	-0,27184
l)	1,545455	1,446602
k)	1,54546	1,51456
r)	0,81818	0,60194

Dificuldades na implementação de uma escola inclusiva

Dificuldades na implementação da escola inclusiva	
MEM	Outros modelos

g)	-0,54545	-0,8835
m)	1,454545	0,485437
q)	0,727273	-0,14563
s)	1,181818	-0,30097

Filosofia de escola

	Filosofia de escola inclusiva	
	MEM	Outros modelos
a)	1,45455	0,79612
d)	1,90909	1,32039
e)	1,27273	0,94175
k)	1,54546	1,51456
j)	1,636364	0,776699
l)	1,545455	1,446602
n)	1	1,15534
o)	1,454545	1,058252
p)	1,454545	1,271845
t)	1,818182	1,368932

Apêndice 5 - Categorização dos dados recolhidos através da entrevista à docente do MEM

Categorias	Sub - categorias	Unidades de registo	Frequência		
			Unidades de registo	Subcategorias	Categorias
Atitudes e valores inclusivos	- Interação	“A interacção favorece, promove e facilita o desenvolvimento de todos os alunos”. “Deve-se privilegiar a interacção entre as pessoas”	1 1	2	85
	- Entreaajuda/colaboração;	“Quando alguém tem dificuldades existe sempre outro alguém que pode ajudar a solucionar essas dificuldades” “Os alunos oferecessem-se como parceiros, como proponentes de soluções” “Os alunos são ótimos ajudantes dos colegas porque têm uma perceção da dificuldade do colega mais próxima do que eu, adulta, que não vivi aquela dificuldade que ele viveu” “Os colegas são mais incisivos na procura de soluções do que propriamente a professora”	4	4	
	- Respeito e valorização do outro;	“Na escola aprende-se muito sobre respeitar” “Se a escola for um centro vital que permita que as crianças se habituem a saber ver/respeitar aquele que é diferente é positivo” “Todos são capazes de aprender” “Agora que todos são capazes de aprender, são!”	2 9	11	

		“Todos os meninos são capazes de fazer aprendizagens” “Todos os meninos são capazes de fazer aprendizagens” “Mesmo os meninos das salas de multi-deficiência são capazes de fazer aprendizagens” “Nem todos são capazes de fazer a minha aprendizagem” “Nem todos são capazes de fazer a aprendizagem que o currículo estabelece como sendo a meta/norma para aquela faixa etária/ano de escolaridade” “Uns alunos fazem aprendizagens mais funcionais, que os orientam para um percurso diferente” “Os meninos das salas de muti-deficiência não serão capazes de fazer as nossas aprendizagens, as que estão na nossa cabeça enquanto meta, mas fazem as aprendizagens deles”.			
	- Diferença e diversidade;	“Na escola aprende-se sobre saber viver com a diferença” “Uma turma com alunos com NEE’s não fica prejudicada” “Os alunos com NEE’s são motores de aprendizagem, dão respostas diferentes, obrigam os outros a refletir sobre questões que, se não lá estivessem, não refletiam”	1 1 1	3	

	- Liberdade, responsabilidade;	“A minha preocupação é que os alunos percebam que o sucesso de um é o sucesso de todos” “Na escola aprende-se a ser solidário com o outro” “Aprende-se a importância de saber aprender para mim e para o outro”	1 1 1	3	
	- Autonomia;	“Os alunos com NEE’s têm responsabilidades semanais, parcerias de trabalho, planos individuais semanais” “Eles têm de ser responsáveis pela sua tarefa, têm de a cumprir porque ela é avaliada” “A autonomia começa nas responsabilidades semanais” “A autonomia dos alunos com NEE’s pode ser desenvolvida de todas as formas” “No trabalho de projecto fazem parte de um grupo e têm de mostrar que são elementos daquele grupo, trabalhando” “No conselho de cooperação têm de ter autonomia para registar ou para pedir ajuda para registar as suas notícias” “No conselho de cooperação têm de ter autonomia para cumprir as regras do	13	34	

		conselho” “No conselho de cooperação têm de ter autonomia para expressar as suas opiniões” “No conselho de cooperação têm de ouvir as opiniões dos outros” “[a autonomia] é exigida nas avaliações, nas parcerias, no cumprimento do PIT” “Se queremos que os alunos sejam elementos ativos no grupo/turma eles têm de desenvolver capacidades que lhes permitam participar nos ritmos da turma” “Têm de desenvolver capacidades que lhes permitam participar nos ritmos de trabalho da turma” “A autonomia passa por essas rotinas de trabalho” “Nas parcerias procuro transmitir a ideia de que um pode ajudar o outro e vice-versa” “Logo no início do ano, uma aluna NEE ofereceu-se para ajudar outro que tinha um comportamento muito perturbador, visto que é um bom modelo nesse aspeto” “Eles próprios definem ser autónomo como ser capaz de fazer” “Ser autónomo é ser capaz de fazer bem” “É preciso que eles se esforcem a fazer o melhor de que forem capazes” “Os alunos com NEE’s têm de desenvolver a capacidade de, ao seu nível fazerem bem” “Se não se esforçarem deixam de fazer parte do grupo que trabalha nesse sentido” “Têm de estar integradas no trabalho e nas rotinas do grupo com autonomia”	2		
			9		

Página 154

		suas relações” “As crianças devem continuar a desenvolver relações com os outros” “As crianças com NEE’s para se desenvolverem social e intelectualmente devem estar junto com as outras crianças na escola regular” “Uma criança que seja impedida de se relacionar com os outros, fica autonomamente limitada na sua aprendizagem e ni patamar de desenvolvimento que pode ter” “É positivo e benéfico que as crianças possam relacionar-se umas com as outras” “As crianças com NEE’s têm exatamente a mesma necessidade de estar em relação e em interacção com as outras crianças e com os adultos que vivem no espaço social, seja escolar ou não” “Sempre que as NEE’s permitam a comunicação e a relação com o outro, mesmo que a comunicação não seja exatamente aquela a que estamos habituados a ter, as crianças devem estar juntamente com as outras” “Desde que haja possibilidade de haver uma interacção com o outro, eu acho que as crianças devem estar nesse grupo que lhes permite desenvolver capacidades” “Na escola o aluno pode desenvolver competências para depois ser um cidadão de corpo inteiro” “A escola é um grupo social que se relaciona, num contexto educativo, com uma finalidade própria”	6		
--	--	---	---	--	--

		“A escola é uma mini-sociedade onde se “treina” para a vida [na sociedade]” “A escola é o local onde se aprende a viver” “Na escola não se aprende só a ler e a escrever” “Na escola aprende-se muito sobre as questões da vida, do ser, do estar, do ouvir” “É em ação uns com os outros que a aprendizagem se desenvolve e se promove” “É em ação uns com os outros que se vai ao encontro daquilo que é a necessidade de saber da criança” “Aprender é um vasto leque de situações” “Aprender é conseguir interiorizar, adquirir e aplicar noções, sejam elas básica, da vida ou sociais” “Aprender é adquirir competências que me permitam integrar melhor no Mundo onde vivo, no mundo com o qual vou precisar de me relacionar” “Com ou sem dificuldades ninguém sozinho consegue evoluir tudo aquilo que pode” “Podem-se fazer determinadas aprendizagens sozinhos mas sozinhos não conseguimos avançar [ilimitadamente” “É com os outros que trocamos ideias, com quem reflectimos, com quem aprendemos e avançamos” “Os alunos com NEE’s têm uma participação social no grupo como os outros” [Os alunos com NEE’s] para mim são um recurso que considero enriquecedor	2		
			3		
			3		
			3		

[illegible]

		NEE's, porque no caso deles podemos adequar o PEI às necessidades deles e afastarmo-nos do currículo formal" "Se existe flexibilização curricular poderá ser no caso do trabalho que se faz dos alunos com NEE's"			
	- Organização da aprendizagem, segundo o MEM: TEA	"O TEA é, para mim, a chave da inclusão" "Os alunos têm parcerias de trabalho" "A turma inscreve-se nos pedidos de apoio, para mim ou para os colegas" "Eu aproveito o tempo de TEA, enquanto todos trabalham autonomamente, individualmente ou a pares, para me sentar ao pé dos alunos que precisam" "No tempo de TEA junto a mim meninos com NEE's, mesmo que não faça parte dos apoios previstos, para rentabilizar o tempo" "Os meninos com NEE's são normalmente aqueles que escolho como parceiros" "No TEA existe, de facto, diferenciação pedagógica e inclusão" "Existe diferenciação pedagógica porque cada um trabalha o que precisa" "Existe inclusão porque as parcerias funcionam e os alunos estão numa relação muito dinâmica com outro (professor ou o colega)" "A inclusão neste tempo não pode ser posta em causa" "A diferenciação pedagógica é neste tempo que ela surge por toda a sala, a ser	11	11	

	CONSELHO DE COOPERAÇÃO	efetuada por todos” “A avaliação das aprendizagens e do trabalho realizado é feita no conselho de cooperação, onde os alunos com NEE’s têm um papel igual ao dos outros” “É-lhes pedida conta do que fizeram ou não fizeram” “É-lhes perguntado «porquê»” “ A participação dos alunos é ativa” “A turma dá-lhes tempo para falarem, alertam-nos quando têm intervenções descontextualizadas” “Dizem-lhes «olha que não era disso que estávamos a falar» com respeito e de uma forma crítica” “A turma ouve-os, respeita o que eles dizem, dão-lhes dicas, tiram-lhes a palavra quando não é a sua vez e dão-lha quando é” “A turma dá-lhes dicas para falar melhor, para expressarem melhor as suas ideias” “Eles também vivenciam a situação de crítica quando falam fora da sua vez, quando repetem ideias, quando fogem ao assunto” “Eles devem perceber que nem tudo o que dizem pode ser aceite” “Acho que tudo isto é benéfico e inclusivo” Estes alunos registam a sua opinião no diário de turma como os outros” “Quando não conseguem ter autonomia de escrita, ilustram ou pedem ajudar a um	16	16	
--	------------------------	--	----	----	--

		colega/par” “Participam no conselho de cooperação explicando o que escreveram e porque escreveram” “Dão a sua opinião acerca das notícias dos outros” “Têm uma voz ativa como os outros”			
	PLANEAMENTO DAS APRENDIZAGENS E AVALIAÇÃO	“Planear e avaliar colaborativamente com os alunos é a 1. ^a forma e, se calhar a mais simples, de os comprometer com o trabalho” “As coisas não são decididas unilateralmente” “Os alunos têm um parecer que é respeitado” “Têm uma voz ativa no planeamento dos trabalhos” “Partilhar responsabilidades é o meio mais eficaz de dizer que estamos todos no «mesmo barco»” “Como não fui eu que decidi tudo, fomos «nós», a qualquer momento uso esse trunfo com eles” “O planeamento das aprendizagens, [tem muitos aspetos] positivos: conhecer as metas de aprendizagem, o percurso de trabalho” “Eu acho que é bom eles saberem o que têm de aprender naquele período de tempo, quando é que vão começar a aprender” “A grande mais-valia é a noção de comprometimento, de contrato”	10	39	

		“Às vezes digo «não percebo porque é que estão a fazer isso porque afinal quem decidiu que íamos fazer assim não fui eu, fomos nós” “Todos sabem que aqueles colegas têm um PEI que é diferente do programa dos outros” “O PEI é visto por mim e por eles para saberem o que já aprenderam, o que vamos trabalhar a seguir, de que maneira é que vamos trabalhar” “Fazemos periodicamente uma avaliação das aprendizagens com base no currículo e nas planificações do agrupamento” “Avaliar é aquilo que nós fazemos sempre, na escola e fora da escola” “Estamos sempre a avaliar” “Avaliamo-nos a nós” “Avaliamos os outros” “Avaliamos o que conseguimos” “Avaliar o quão ficamos aquém do que tínhamos proposto” “Avaliar o quão ficamos além do que tínhamos proposto” “É em função da avaliação que se reformulam caminhos” “Avaliamos quando chegamos ao fim de certo um tempo” “Avaliar serve para ver se temos de voltar atrás por não estar bem consolidado” “Avaliar é dar-nos consciência do que fizemos” “Avaliar é dar-nos consciência do que nos falta fazer, do que vamos fazer”	2		
			16		

		“Se não houver avaliação não há noção daquilo que é preciso mudar” “Se não houver avaliação não há noção daquilo que é preciso melhorar” “Se não houver avaliação não há noção daquilo que é preciso alterar” “Planear e não avaliar é um processo inacabado” “Avaliar sem ter planeado também um processo inacabado porque não há um ponto de partida” “Tem de haver um ponto de partida e uma meta” “Avaliar valida os dois momentos – a partida e a meta” “Uma coisa está intimamente ligada à outra” “Não consigo perspectivar um trabalho que não seja avaliado, sobretudo se foi planificado com eles” “[avaliar/planificar] Um está dependente do outro” “[avaliar/planificar] é tomar consciência” “[avaliar/planificar] é reformular caminhos” “Avaliar leva-nos a planificar” “ [avaliar/planificar] é quase como um ciclo”	11		
	PROJETOS	“Eles fazem parte dos grupos de trabalho dos projectos” “Inscrevem-se para os temas que pretendem estudar e integram um grupo” “Os colegas denunciaram, inicialmente, dificuldades no trabalho com eles porque	7	7	

		não sabiam o que lhes deviam dar a fazer porque estes meninos não têm autonomia de escrita ou leitura” “Quando os colegas tomaram consciência das dificuldades dos alunos com NEE’s utilizaram o modelo do professor e usaram estratégias mais simplificadas” “Em vez de lhes pedirem para procurar uma frase, davam-lhes o modelo da palavra e pediam que a encontrassem” “Puseram-nos a ilustrar o que escreviam, a copiar no computador os textos” “Houve uma parceria dentro do grupo que me surpreendeu e que me mostrou que há, por parte da turma, respeito pela diferença, pelas limitações e um esforço em se adequarem e em se nivelarem face aos colegas”			
	- Mobilização rentabilização dos recursos	“Há um trabalho individualizado distinto, enquanto uns fazem uma ficha de leitura de avaliação de conhecimentos de forma autónoma, eu trabalho com eles” “Quando o trabalho a realizar pelo grande grupo não é adequado, ao nível deles, tenho o cuidado de preparar atividades, recursos” “O trabalho que lhes dou serve de ocupação, mas tem sempre um sentido e uma finalidade educativa” “Tenho sempre a preocupação de adequar recursos e actividades que me permitam que quer direta ou indiretamente eles estejam ocupados com sentido” “O trabalho é coerente com aquilo que estamos a fazer e permite-me estar com o	5	14	

		grupo/turma” “Quando fazemos apresentação de produções à turma, esses alunos também fazem” “Vão realizando, na medida do possível, atividades que sejam da turma” “Tento que mantenham a ligação ao trabalho da turma” “Participam no trabalho como os outros participam” “Fazem perguntas ao autor, procuram correcções a fazer ao mesmo (a nível ortográfico e de ideias), participam na reescrita de texto” “Tento aproveitar todas as pistas que os textos da turma me dão para desenvolver com eles actividades curriculares e do seu PEI” “Eles sabem que aquele texto é adaptado mas apesar disso é o texto da turma [rentabilizado]” “Quando faço o trabalho de avaliação de conhecimentos a partir do texto melhorado pela turma, faço uma adaptação para eles, que permita que o dominem minimamente” “Aproveitamos os textos da turma, fazemos trabalho de leitura, de consolidação de conhecimentos”	9		
Dificuldades na	- Inerentes à escola;	“ [Como não há recursos humanos suficientes e adequados] os pais têm de procurar apoio fora da escola e quebra-se o elo com a escola”	5	15	56

Página 165

Página 166

	EDUCAÇÃO ESPECIAL	“O papel do professor de educação especial é fundamental” “O professor de educação especial deveria ser um recurso da turma” “Eu entendo que o professor de educação especial não deve fazer o que eu faço, porque isso eu sei fazer” “O professor de educação especial deve encontrar respostas para a deficiência que aquela criança suporta” “Eu gostaria que ele [professor de educação especial] fizesse aquilo que eu não sei fazer” “Gostava que ele trabalhasse os défices da criança para eu depois poder trabalhar os conteúdos” “Espero que seja o professor de educação especial a investir nessa área para que eu, ao trabalhar com o aluno, possa ter outros resultados quando trabalho” “Os professores de educação especial deviam ser aproveitados nas escolas de outra maneira” “O professor de educação especial que temos não é aquele que deveríamos ter” “Os professores de educação especial entram na sala e fazem aquilo que eu já estive a fazer” “Os professores de educação especial entram na sala e aproveitam o que eu tinha trazido para fazer com o aluno” “Na maior parte das vezes, não planearam fazer nada”	6 8		
--	-------------------	--	-------------------	--	--

		“Deviam ser obrigados a planificar trabalho para aqueles meninos” “Perguntam-me a mim o que é que há para fazer” “Sentam-se e aproveitam o trabalho que eu tinha pensado para esses alunos” “Fazem exactamente o que faço e isso para mim não é a resposta que os meninos precisam” “O professor titular de turma também devia ter tempos” “As pessoas encontram-se no início e no final do período para fazerem retificações/avaliações” “Os [recursos humanos] deviam alinhar-se e saber ao certo o que cada um anda a fazer” “Quando os colegas de educação especial entram na minha sala eles nem sabem o que eu estou a fazer” “Quando os colegas de educação especial entram na minha sala eu não sei o que eles andam a fazer” “Devia haver um forte diálogo entre professor titular de turma e professor de educação especial” “O professor de educação especial devia ser alguém com quem o professor titular de turma pudesse trocar opiniões” “O professor de educação especial devia ser alguém com quem o professor titular de turma pudesse planificar”	11		
--	--	---	----	--	--

		“O professor de educação especial devia ser alguém com quem o professor titular de turma pudesse encontrar estratégias” “O professor de educação especial devia ser alguém com quem o professor titular de turma pudesse procurar soluções pedagógicas”			
	- Exteriores à escola FAMÍLIA	“As famílias têm dificuldade em lidar com estas crianças e com estas dificuldades” “O contexto familiar é muitas vezes um contexto que não é promotor do desenvolvimento” “A maior parte das famílias não tem preparação para encontrar soluções para estes meninos, por isso, se não for a escola a encontrá-las as crianças não evoluem”	3	3	
Filosofia de escola	- Inclusão;	“A inclusão não passa só pelas NEE’s mas pela multiculturalidade, aspetos étnicos, aspectos raciais” “A inclusão na escola é ... saber acolher” “A inclusão [infelizmente] ainda não se faz” “A inclusão [nos dias de hoje] faz-se [no sentido] em que esses alunos frequentam a escola, convivem uns com os outros” “A inclusão dos alunos com NEE’s no ensino regular ainda é uma falsa realidade” “A inclusão é, sem dúvida, benéfica para todos os alunos”	2 3 3	13	27

		“Inclusão é positivo, é cidadania, é vida!” “A inclusão é benéfica para todos, para todas as crianças, para todos os adultos” “Práticas inclusivas são todas aquelas que permitem que qualquer criança seja integrada no grupo a que pertence” “Todas as práticas que nos levam a desistir de alguém, a não ir ao encontro daquilo que é a necessidade desse alguém, esquecermo-nos da sua presença, não são inclusivas” “Prática inclusiva é ter alguém dentro do grupo, com o grupo” “Inclusivo, para mim, é ter um grupo de pessoas, que até podem estar em ritmos diferentes e em atividades diferentes mas têm um sentido de pertença àquele grupo” “Inclusivo, para mim, é ter um grupo de pessoas que sabem que estão ali por direito, que têm o seu espaço, a sua voz, o seu desenvolvimento, o seu caminho, sem se desvincularem do dos outros”	5		
--	--	---	---	--	--

	- Exclusão/Integração	“Não há aprendizagem se não houver integração num determinado meio” “As escolas de ensino especial tinham um papel importante na sociedade” “Eram escolas apetrechadas com espaços físicos, com técnicos e especialistas, com médicos que podiam dar uma resposta mais oportuna e adequada” “Acredito que em muitas houvesse a preocupação de que interagissem e desenvolvessem competências de comunicação, sociais e de aprendizagem cognitiva” “Seriam bons centros nesse sentido [recursos de atuação]” “As escolas de ensino especial não foram bem utilizadas” “ [O erro foi] torna-las exclusivas” “Tenho dificuldade em saber se estaria correto ou não” “De uma ou de outra que eu fui conhecendo, não havia convivência, ficando cada um entregue a si próprio ou ao seu terapeuta ou especialista” “Houve um excesso de frequência por parte de crianças que poderiam ter feito outra integração/inclusão na escola regular e que ficaram só por essas escolas” “As escolas de ensino especial eram uma espécie de lares e com isso não concordo” “Parece-me que as escolas de ensino especial não deviam simplesmente deixar de existir e encerrar” “Deveria ser feito um estudo de oportunidade, de contextualização, e perceber que	1 4 6 3	14	
--	-----------------------	--	-------------------------------------	----	--

		crianças é que deveriam frequentar essas escolas e durante quanto tempo” “Se calhar justificava-se que houvesse um tempo de permanência nessas instituições”			268
--	--	--	--	--	-----