

LECIR LEITE DA SILVA OLIVEIRA

**PERSPETIVAS E DESAFIOS DOS PROFESSORES
FACE ÀS NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS: UMA VISÃO TRANSDISCIPLINAR
NA ESCOLA REGULAR**

Orientadora: Maria Manuela Guilherme

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

Lisboa

2013

LECIR LEITE DA SILVA OLIVEIRA

**PERSPETIVAS E DESAFIOS DOS PROFESSORES
FACE ÀS NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS: UMA VISÃO TRANSDISCIPLINAR
NA ESCOLA REGULAR**

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

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria Manuela Guilherme

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

Lisboa

2013

EPÍGRAFO

“Um dos grandes desafios enfrentados pelos professores é a impossibilidade de se colocar frente ao educador transformador”.

Freire (2000, p. 67)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus pela providência e condições necessárias, no qual permitiu-me subir ao pódio do conhecimento e conquistar mais este objetivo.

Aos meus filhos amados: Jeferson e Emilene, meus amores incondicionais.

Aos meus familiares e amigos que mesmo de longe contribuíram, acreditaram e motivaram-me nesta caminhada.

À minha querida professora e orientadora Maria Manuela Guilherme, pelo carinho, atenção, orientação e motivação dispensada na realização deste trabalho.

Ao professor e diretor do Agrupamento, pelo apoio na realização do trabalho empírico e toda a equipa de professores que se dispuseram em colaborar no preenchimento dos questionários e realização das entrevistas.

A todos os colegas do curso de Mestrado, pelo carinho e atenção dispensada.

A todos os professores do curso de Mestrado, pela transmissão de todo o conhecimento que foi de grande valia para a finalização deste trabalho.

A todos o meu muito obrigado.

RESUMO

O principal objetivo deste estudo, que tem como título "Perspetivas e desafios dos professores face às necessidades educativas especiais: Uma visão transdisciplinar na escola regular", consiste em averiguar quais os problemas vivenciados pelos docentes e as perspetivas de melhorias em relação ao trabalho pedagógico realizado com os alunos que se encontram em situação de necessidades educativas especiais.

Temos consciência que o trabalho realizado pelos professores do ensino regular define o futuro da educação especial, ou seja, são eles os responsáveis pela formação integral de todos os alunos especiais e não especiais, visando formar cidadãos conscientes e críticos para atuar no âmbito de uma cidadania efetiva.

Sendo assim, consideramos ser de suma importância direcionarmos um olhar voltado aos desafios e perspetivas vivenciadas pelos professores que se encontram diariamente envolvidos com as mais diversas problemáticas apresentadas pelos alunos que se encontram em situação de necessidades educativas especiais, visando intervir de forma mais precisa sobre sua atuação e desenvolvimento face ao trabalho pedagógico a ser realizado nas escolas de ensino regular.

Palavras-chave: Educação especial, Inclusão, Ensino Cooperativo e Desafios e Perspetivas dos professores.

ABSTRACT

The main aim of this study, entitled: "Challenges and perspectives of school teachers towards special education needs", is to investigate the problems experienced by teachers and the prospects for improvement with regard to their pedagogical work with students with special education needs.

We are aware that the work done by regular teachers defines the future of special education, they are responsible for the overall education of students with special needs and non-special ones, in order to form conscious and critical citizens to act under effective citizenship.

Therefore, we consider of paramount importance to analyze daily the challenges and perspectives experienced by teachers who are involved with various problems which are put to them by students in a situation of special educational need and to give them more specific support for their development and performance in their educational work in mainstream schools.

Keywords: Special Education, Inclusion, and Cooperative Education Challenges and Perspectives of teachers.

ABREVIATURAS

CERCISA - Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Crianças inadaptadas do Seixal e Almada

CEF - Cursos de Educação e Formação

DL - Decreto de Lei

DT - Diretor de Turma

EB - Escola Básica

ECAE - Equipa Coordenadora de Apoios Educativos

EE - Educação Especial

ER - Ensino Regular

EREBAS - Escola de Referência de Ensino Bilingue de Alunos Surdos

ESE - Escola Superior de Educação

FLGP - Formador da Língua Gestual Portuguesa

ILGP - Intérprete da Língua Gestual Portuguesa

LGP - Língua Gestual Portuguesa

LS - Língua de Sinais

TF - Terapeuta da Fala

TO - Terapeuta Ocupacional

NACDA - Núcleo de Apoio a Criança com Deficiência Auditiva

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PC - Projeto Curricular

PCA - Percurso Curricular Alternativo

TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação

UAEM - Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência

UEE - Unidade de Ensino Estruturado

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	12
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	15
1.1. PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PESSOAS EM SITUAÇÃO DE INCAPACIDADE	15
1.2. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: HISTÓRICO E CONCEITO	18
1.2.1. O papel do currículo diante das NEEs.....	20
1.2.2. Educação inclusiva: Direito fundamental de todos os indivíduos	21
1.2.3. Ser professor na era da inclusão.....	26
1.2.4. Perspetivas e desafios dos professores na escola inclusiva	28
1.2.5. A formação contínua no contexto inclusivo.....	32
1.3. ENSINO E APRENDIZAGEM COOPERATIVA.....	34
1.3.1. O sucesso da aprendizagem cooperativa	37
2. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E CONTEXTO DE ESTUDO	41
2.1. HISTÓRIA GEOGRÁFICA DO SEIXAL	41
2.2. ENSINO ESPECIAL NO AGRUPAMENTO	42
2.3. CORPO DOCENTE.....	43
2.4. ORGANIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO.....	43
2.5. DEPARTAMENTOS CURRICULARES	44
2.6. COORDENADORES E RESPECTIVAS FUNÇÕES	44
2.7. NACIONALIDADES DOS ALUNOS DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS CP	44
2.8. ESCOLAS QUE COMPÕEM O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA CP.	45
3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	53
3.1. A ESCOLHA DO TEMA	53
3.2. QUESTÃO DE PARTIDA.....	54
3.3. OBJETIVO GERAL DO ESTUDO	55
3.4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	55
3.5. TIPO DE PESQUISA	56
3.5.1. CONTEXTO DE PESQUISA.....	56
3.6. PARTICIPANTES.....	57
3.7. SUJEITOS/FONTES	57
3.8. PROCEDIMENTOS PARA A RECOLHA DE DADOS.....	57
3.9. QUESTIONÁRIO.....	58
4. APRESENTAÇÃO E TRATAMENTO DE DADOS	60
4.1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS QUANTITATIVOS OBTIDOS.....	63
4.2. RESENHA GERAL DA ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS	87
4.3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO POR INCIDÊNCIA NUMÉRICA	100

4.3.1. Estratégias cooperativas como promoção de melhorias educativas e o papel do professor da escola inclusiva.	100
4.3.2. Compreensão dos objetivos de inclusão, a colaboração entre os professores e a formação contínua no contexto inclusivo.	101
4.3.3. Dificuldades vivenciadas pelos professores do Ensino Regular, a insuficiência de conhecimentos para as adaptações curriculares e a colaboração da família no contexto inclusivo.	102
4.3.4. Inclusão dos alunos em situação de NEEs no sistema de ensino regular, recursos e materiais didáticos e espaço físico da escola regular.	103
4.3.5. Benefícios da inclusão para o desenvolvimento dos alunos especiais	104
4.4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO POR TEMAS	105
4.4.1. Existência de alunos com NEEs em turmas regulares, a inclusão como desafio para os professores e a compreensão dos objetivos de inclusão.	106
4.4.2. Dificuldades particulares dos professores, formação contínua e insuficiência de conhecimentos para as adaptações curriculares.	107
4.4.3. Dificuldades dos professores, espaço físico das escolas e as estratégias cooperativas como promoção de melhorias.	108
4.4.4. Existência de recursos e materiais didáticos e a colaboração entre os professores e família.	110
4.4.5. O sucesso da inclusão para os alunos em situação de NEEs, desenvolvimento pessoal dos alunos sem necessidades e o papel dos professores do ensino regular.	111
4.5. ENTREVISTA	112
4.5.1. Análise das respostas	112
4.5.2. Análise comparativa dos resultados entre questionário e entrevista, por temas: Triangulação de dados	114
4.5.3. Gênero, tempo de serviço e habilitações académicas.....	115
4.5.4. Desafios da inclusão.....	115
4.5.5. O papel do professor	116
4.5.6. Formação contínua	116
4.6. ANÁLISE DOS RESULTADOS REFERENTE A OFERTA DE RECURSOS PEDAGÓGICOS.....	117
4.6.1. Colaboração entre os professores.....	118
4.6.2. Colaboração com a família	118
4.6.3. Colaboração da direção escolar.....	118
5. CONCLUSÃO	120
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	126
APÊNDICES.....	I
APÊNDICE 1- GUIÃO DA ENTREVISTA AOS COORDENADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	II
APÊNDICE 2 - PROTOCOLO ENTREVISTA COM A PROFESSORA COORDENADORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	V

APÊNDICE 3 - PROTOCOLO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR COORDENADOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	VII
ANEXOS	X
ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DO ER.....	XI
ANEXO 2 - DECLARAÇÃO	XIV

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico I - Sexo da população inquirida.....	63
Gráfico II - Tempo de serviço dos docentes (em anos).....	64
Gráfico III - Habilitações académicas.	65
Gráfico IV - Número de alunos em situação de NEEs.	66
Gráfico V - Alunos/as em situação de NEEs nas turmas regulares como desafio para os/as professores/as do sistema regular.	67
Gráfico VI - A inclusão de alunos/as em situação de NEEs oferece ao/a professor/a desafios que compensam o esforço.....	68
Gráfico VII - Objetivos do processo de inclusão como requisito fundamental aos alunos em situação de NEEs no ensino regular.	69
Gráfico VIII - Dificuldades encontradas pelos professores no desenvolvimento do ensino- aprendizagem com os alunos em situação de NEEs.....	70
Gráfico IX - Dificuldades dos/as professores/as do ensino regular no atendimento individualizado aos alunos/as em situação de NEEs.	71
Gráfico X - Insuficiência de recursos e materiais didáticos para atender às necessidades individuais dos/as alunos/as especiais.	73
Gráfico XI - Espaço físico inadequado ao atendimento aos alunos em situação de NEEs para a realização de atividades cooperativas.....	74
Gráfico XII - Estratégias cooperativas como melhorias de ensino-aprendizagem aos alunos do ensino regular.	76
Gráfico XIII - Colaboração entre os/as professores/as do do Ensino Regular, Ensino Especial e de Apoio.....	78
Gráfico XIV - Formação contínua como auxílio aos/as professores/as do ensino regular.....	79
Gráfico XV- Insuficiência de conhecimentos para as necessárias adaptações curriculares.	81
Gráfico XVI - A colaboração da família dos/as alunos/as em situação de NEEs.	82
Gráfico XVII - A relação entre a inclusão dos/as alunos/as em situação de (NEEs) e o sucesso escolar dos/as alunos/as sem necessidades especiais.	83
Gráfico XVIII - A relação entre a inclusão dos/as alunos/as em situação de (NEEs) e o desenvolvimento pessoal dos/as alunos/as sem necessidades especiais.....	85

Gráfico XIX - O papel do/a professor/a do sistema de ensino regular, visando formar cidadãos/ãs conscientes e críticos para atuar reciprocamente no âmbito de uma cidadania efetiva.	86
---	----

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Nacionalidade dos alunos.....	44
Quadro 2 - Números de alunos da EB1/Jardim I Semear.....	45
Quadro 3 - Alunos em situação de NEEs da EB1/Jardim I Semear.....	46
Quadro 4 - Números de alunos da EB1/Jardim I Florescer.....	47
Quadro 5 - Alunos em situação de NEEs da EB1/Jardim I Floresce.....	47
Quadro 6 - Números de alunos da EB1/Jardim I Recanto do Saber.....	48
Quadro 7 - Alunos em situação de NEEs da EB1 /Jardim I Recanto do Saber.....	49
Quadro 8 - Número de alunos da EB1 Passos do Futuro.....	49
Quadro 9 - Alunos em situação de NEEs da EB1 Passos do Futuro.....	50
Quadro 10 - Número de salas da EB 2, 3 Conquista do Sucesso.....	51
Quadro 11 - Número de alunos da EB 2, 3 Conquista do Sucesso.....	51
Quadro 12 - Número de alunos em situação de NEEs da EB 2, 3 Conquista do Sucesso.....	52
Quadro 13 - Problemáticas existentes na EB 2, 3 Conquista do Sucesso.....	52
Quadro 14 – Identificação dos inquiridos.....	60
Quadro 15 –Experiências e conhecimentos dos inquiridos.....	61
Quadro 16 - Estratégias cooperativas e o papel do professor da escola inclusiva.....	100
Quadro 17 - Objetivos de inclusão, colaboração e formação contínua dos professores.....	101
Quadro 18 - Dificuldades dos professores, carência para as adaptações curriculares e a colaboração dos familiares.....	102
Quadro 19 - Inclusão, recursos, materiais didáticos e adaptação do espaço físico para os alunos com NEEs.....	103
Quadro 20 - Benefícios inclusivos e o desenvolvimento dos alunos em situação de NEEs ..	104
Quadro 21 - Alunos com NEEs, inclusão como desafio dos professores nas turmas regulares	106
Quadro 22 - Dificuldades dos professores nas adaptações curriculares e a falta de formação continuada.....	107
Quadro 23 - Dificuldades dos professores, ambiente físico e as estratégias cooperativas no contexto inclusivo.....	108
Quadro 24 - Recursos didáticos e a parceria entre escola e família.....	110
Quadro 25 - Sucesso dos alunos em situação de NEEs e sem NEEs, e o papel dos professores do ensino regular.....	111

Introdução

Nos dias atuais, percebemos que muito se tem discutido e questionado sobre a inclusão dos indivíduos em situação de necessidades educativas especiais na escola regular, visando a sua integração e desenvolvimento pessoal no que respeita às exigências do mundo atual. De fato, para que o processo de inclusão possa aferir e alcançar com êxito os objetivos exigidos no contexto social e atual torna-se fundamental que todo o elenco do contexto educativo desenvolva o espírito crítico e cooperativo, em busca de contribuições que entendam a educação para todos como sendo a base de uma educação de qualidade, independentemente das dificuldades que possam existir.

Contudo, a necessidade de reflexão sobre a eficácia e sucesso da educação inclusiva, tendo a transformação como horizonte, requer na íntegra que pensemos em especial na promoção da autonomia dos alunos, visando o respeito às suas diferenças e valores, para atuarem futuramente como cidadãos autónomos, críticos e conscientes. Neste contexto, pensamos também que não basta considerar a escola como espaço social privilegiado na transmissão de saberes, mas como um lugar onde se partilha vivências e experiências em prol do desenvolvimento e sucesso integral dos alunos.

Consideramos também de grande relevância, que o professor do ensino regular tenha um olhar especial, quando nos referimos à qualidade da educação no contexto inclusivo, certo de que são eles os protagonistas do sucesso dos alunos e que, sem eles, se torna impossível pensarmos em educação inclusiva.

Para tanto, Correia também clarifica que "é da nossa responsabilidade fazer com que toda a criança com necessidades educativas especiais, independente da sua problemática, receba uma educação pública e gratuita de acordo com as suas características e necessidades específicas" (1997, p. 15). Diante desta responsabilidade imposta sobre nós, professores, acreditamos que a nossa missão vem a ser bastante crucial, levando-nos a refletir ainda que, uma das barreiras que dificulta o educador de se tornar um educador transformador, está fundamentado como refere Lopes e Silva (2011), na insuficiência das condições necessárias para exercer uma prática pedagógica eficiente e de qualidade, sendo o professor coagido a lidar com meios inadequados, materiais insuficientes, interrupções e outras dificuldades.

É de acordo com esta linha de pensamento, focada na qualidade da educação para todos e, em especial, no desenvolvimento de uma prática de ensino-aprendizagem que possa dar respostas às necessidades educativas dos alunos especiais e outros, em sala de aula

regular, que direcionamos os objetivos deste estudo. Neste sentido procuramos abarcar todas as possíveis causas que possam contribuir para que os professores vivenciem dificuldades em ministrar um ensino dinâmico e coerente, que vise promover melhorias no sucesso educativo dos alunos que se encontram em situação de necessidades educativas especiais no sistema de ensino regular.

É com base nesta perspetiva que procuramos desenvolver este estudo que tem como tema: "Perspetivas e desafios dos professores face às necessidades educativas especiais: Uma visão transdisciplinar na escola regular". Assim fazemo-lo baseados na prática pedagógica desenvolvida no contexto educativo e com a expectativa de investigar e procurar argumentos concretos, que nos permitam averiguar as mais diversas situações que envolvem as dificuldades vividas e também indagar sobre os anseios dos professores, mediante o desenvolvimento do trabalho docente.

Consideramos este tema de suma importância, certos de que muito se questiona e enfatiza sobre a necessidade de desenvolvimento de um trabalho de qualidade nas escolas inclusivas, priorizando as necessidades dos alunos que se encontram em situação de necessidades educativas especiais mas, ao mesmo tempo, esquecemo-nos de averiguar sobre as dificuldades dos professores. As suas reais necessidades e o seu contributo para a qualidade da prática pedagógica ministrada não fiquem aqui esquecidas, no intuito de equacionar suas dificuldades e chegarmos a conclusões que nos permitam intervir de forma adequada e, assim, alcançar na íntegra os objetivos desejados por todos os envolvidos no processo educativo.

Neste contexto, pretendemos fundamentar o objetivo deste estudo, com base na aquisição de subsídios coerentes, que nos permitam analisar os desafios enfrentados e vivenciados pelos professores do ensino regular e também suas perspetivas de melhoria, em prol do trabalho realizado nas suas escolas.

Nesta perspetiva, o presente trabalho foi desenvolvido de acordo com a seguinte estrutura: Em primeiro lugar, apresentamos as linhas diretrizes de todo trabalho realizado. A seguir, o corpo do trabalho encontra-se dividido em quatro partes distintas, sendo a primeira composta pelo enquadramento teórico, onde se encontra uma análise das temáticas consideradas de maior relevância para o desenvolvimento deste estudo, fundamentado com base no cruzamento das teorias de alguns autores que sustentam este estudo e nos dão condições para compreender e desmistificar o objetivo em causa que consiste em identificar as perspetivas e os desafios vivenciados pelos professores da escola regular face às necessidades educativas especiais.

Na segunda parte, direccionamos um olhar especial voltado aos aspetos centrais deste estudo que parte da caracterização do agrupamento e contexto de estudo, onde apresentamos uma descrição detalhada sobre todos os aspetos fundamentais que envolvem a instituição de ensino focada neste trabalho.

Na terceira parte, temos o enquadramento metodológico (parte empírica), que implica todo o processo percorrido na realização deste estudo. Nesta parte também determinamos uma linha de pensamento centrada na escolha do tema e questão de partida, no qual nos permitiu todas as condições possíveis para delimitar os objetivos referentes a este estudo e as metodologias utilizadas e assim, refletir sobre as possíveis evidências das perspetivas e problemas vivenciados no contexto da prática pedagógica, diante do trabalho realizado no contexto da escola inclusiva.

Quanto à quarta parte, apresentamos as técnicas e instrumentos de recolha de dados que foram utilizados no desenvolvimento deste estudo. Neste aspeto, importa-nos referir que a metodologia encontra-se fundamentada com base nas técnicas quantitativa e qualitativa, as quais nos possibilitaram condições para delimitar os objetivos da temática em questão, tendo por meta a reflexão sobre as possíveis evidências que se resumem nas perspetivas e desafios vivenciados no contexto da escola regular.

Sendo assim, finalizamos este trabalho com as considerações finais, evidenciando os aspetos considerados relevantes e essenciais para a concretização das propostas deste estudo.

1. Enquadramento Teórico

O objetivo deste enfoque teórico consiste em compilar e analisar informações pertinentes apresentadas por vários teóricos, estabelecer um cruzamento fundamentado entre as teorias consideradas como relevantes para o desenvolvimento deste trabalho e suscitar reflexões que me permitirão analisar, compreender e argumentar as posturas sobre os temas abordados e análise dos dados recolhidos.

1.1. Processo histórico da Educação Especial: Pessoas em situação de incapacidade

Abordar sobre o processo histórico da Educação Especial, priorizando em especial, as pessoas em situação de incapacidade, consiste em buscar fatos relevantes que marcaram e continuam a marcar o contexto histórico, social e educativo dos indivíduos em situação de Necessidades Educativas Especiais.

É notório observar que, a forma como a sociedade encarava os indivíduos em situação de necessidades especiais estava diretamente ligada à questão social, económica e cultural relativa a cada época, incluindo algumas questões respectivamente direcionadas aos receios, medos e superstições por parte da sociedade. Vítimas de abandono, aniquilações e maus tratos marcados pela segregação no período da Idade Média foram então tratados como loucos e internados em instituições como orfanatos, manicómios, prisões e outros.

De acordo com os fatos históricos, é possível constatar que foi a partir dos séculos XVII e XVIII, que passou a haver uma forte preocupação por parte da sociedade em dar respostas à situação em que esses indivíduos se encontravam. Deste período em diante, deu-se início à fase de assistencialização, contribuindo assim para alguma melhoria, mas que, ainda não era o suficiente para atender as necessidades destes indivíduos que permaneciam largados à própria sorte, abandonados e distanciados das suas próprias comunidades de convívio e ao mesmo tempo, sujeitos a perseguições e discriminações sociais (Bautista, 1997).

Neste contexto, Silva (2011) clarifica que foi após alguns acontecimentos marcantes que se verificaram naquela época, entre eles, a Segunda Guerra Mundial e muitas outras transformações sociais que contribuíram para o surgimento do movimento de integração. Com a origem deste movimento, o modelo de educação permanecia o mesmo diferenciando apenas as práticas de atendimento para com as pessoas em situação de deficiência, onde o olhar era centrado primeiramente nas condições educativas do aluno e depois na escola.

Esta fase trouxe significativas contribuições em prol desses indivíduos, pois passou a assumir-se que os outros membros da sociedade deveriam conviver com essas pessoas com as mais diversas problemáticas, de igual para igual.

Na passagem da fase da assistência à institucionalização, desencadeou-se na Europa novas perspetivas do ponto de vista científico, gerando uma grande preocupação por parte de alguns médicos.

Assim, Silva enfatiza que vários contributos fundamentais como "as novas contribuições pós-renascentistas, as transformações sociais que se verificaram na Europa, e a distinção entre deficiência mental e doença mental" (2011, p. 13) foram alvo de importantes análises por parte de alguns especialistas na área da medicina como Itard, Séguin e Montessori. Houve também a participação de alguns educadores de maior apreço, no qual se destacam Pestalozzi, Froebel e Decroly.

Foi a partir deste período em diante que surgiu em Paris no ano de 1784 o instituto para os surdos, depois para cegos e sucessivamente a criação do método Braille, visando estimular a leitura e escrita para os portadores de deficiência visual. Não podemos deixar de mencionar que foi neste período, e graças a este avanço que surgiram as primeiras obras de arte no âmbito da deficiência, marcando significativamente a fase da institucionalização.

Desde a fase da institucionalização à integração, seguiu-se a preocupação com a educação das pessoas com deficiência, dando grande ênfase à fase de cariz médico-terapêutico, onde essas pessoas eram observadas e diagnosticadas, e, assim encaminhadas a um programa educativo com base na medicina pedagógica, de acordo com a sua deficiência. A medicina pedagógica era comparada ao modelo de atendimento educativo realizado nas escolas, apresentava-se com base no modelo homogêneo e semelhante ao ensino regular, onde o enfoque da sua preocupação era voltado para a educação especializada e a reabilitação desses alunos.

Para tanto, Silva ainda refere que "este modelo de atendimento começou a ser posto em causa nos anos sessenta do século XX" (2011, p. 14) sendo este período marcado pelas grandes transformações do pós-guerra, onde se conta a Declaração dos Direitos da Criança e a Declaração dos Direitos do Homem, as Associações de Pais de Deficientes e de Voluntários. Assim deu-se início à fase da integração, fundamentada no princípio da "normalização", introduzido por Bank-Mikkelsen, na Dinamarca, nos finais da década de 50 do século XX, onde o principal objetivo estava voltado em proporcionar à população dos deficientes uma vida tão normal quanto possível, procurando que seus défices fossem superados. Foi uma fase

bastante marcante, tanto a nível social como educacional, pois, priorizava-se, em primeiro lugar, o aluno e depois a escola, centrando-se e estendendo-se um olhar voltado às suas dificuldades individuais, ou seja, às necessidades educativas especiais.

Como já foi referido anteriormente, o período de integração estava centrado no aluno e o seu grande objetivo estava voltado para a sua reabilitação, após o diagnóstico médico ou psicológico, onde este era compensado com aulas especiais, denominadas como apoio pedagógico, ministrada em salas apropriadas por uma equipa multidisciplinar, composta por professores de educação especial, psicólogos e terapeutas, a fim de contribuir para uma melhor integração com os demais alunos da sua turma.

Nesta intervenção centrada no aluno, tanto a permanência como o trabalho realizado por estes profissionais de ensino especializado, não provocava qualquer alteração com relação ao trabalho realizado pelo professor da classe regular, ou seja, não havia adaptação coerente dos conteúdos a nível curricular e muito menos ao nível das estratégias pedagógicas utilizadas, dando-nos a entender que apesar dos grandes avanços alcançados até aquele momento, os indivíduos que se encontravam em situação de necessidades especiais continuavam a ser desprestigiados a nível educativo.

No segundo momento da intervenção, esta centrada na escola, deu-se início, na década de oitenta do século XX, mediante ao desenvolvimento de trabalhos realizados no âmbito de vários eventos marcantes neste período. Entre eles destacam-se o Ano Internacional do Deficiente em prol do direito à igualdade de oportunidades, a integração e a plena participação na sociedade, fortificando assim, o princípio da "normalização" que, de acordo com Jiménez este movimento, visava como princípio, desencadear "a substituição das práticas segregadoras por práticas e experiências integradoras" (1997, p. 25).

Este momento foi marcado pelo período da individualização, onde a escola passa a ser incumbida de responder perante a sociedade, pelo desenvolvimento das capacidades e necessidades educativas individuais de cada aluno. Esta responsabilidade repassada à escola tornou-se alvo de questionamento por vários investigadores, fazendo-se comprovar que os comportamentos são correspondidos de acordo com as expectativas dos cuidadores e também de acordo com a forma como se dá a interação com pares.

Após seus benefícios para o contexto social, no que respeita os indivíduos com NEE, com o princípio da "normalização", o objetivo principal era a reabilitação desses indivíduos, tendo em conta as normas e os comportamentos por eles manifestados. Diante dos vários

acontecimentos até aqui mencionados, passamos a refletir sobre o período da integração à inclusão.

De acordo com Silva (2011), este período foi bastante marcante para a sociedade, pois várias questões políticas contribuíram para o movimento de inclusão, favorecendo a mudança de atitudes e de práticas.

A escola, por sua vez, passou a ser incumbida de se adaptar aos alunos de acordo com suas problemáticas, marcando, assim, o princípio da educação inclusiva, que toma como principal objetivo responder às capacidades de todos e de cada um.

Em continuação com Silva quando menciona que "responder às potencialidades ou capacidades dos alunos implica mudanças" (2011, p. 16) que, também de acordo com a conceção de (Correia, 1997), é atribuída à escola inclusiva, a tarefa de responder, de forma apropriada e com alta qualidade, à diferença em todas as formas que ela possa assumir.

Para tanto, é possível compreender que o processo de inclusão trouxe benefícios e contributos de grande relevância para o sistema educativo, clarificando segundo a afirmação de (Correia, 1997), que a educação não é só para os alunos em condições de incapacidade, mas também para os alunos com qualquer necessidade especial.

1.2. Necessidades Educativas Especiais: Histórico e Conceito

Mediante as várias transformações históricas ocorridas no contexto educativo, face à educação especial, torna-se evidente que o termo necessidades educativas especiais surgiu pela primeira vez, através do Relatório Warnock Report (1978) e ganha repercussão diante da nova "Lei de educação de 1981, na Grã-Bretanha" (Jiménez, 1997, p. 9).

De acordo com Sanches, este relatório "propõe que sejam analisadas as dificuldades das crianças sob os critérios educativos, mais próximos das dificuldades escolares apresentadas" (2011, p. 35), ou seja, seu objetivo consiste numa análise mais profunda da especificidade de cada problemática existente no contexto educativo e a forma de intervenção adequada a ser aplicada. Assim, quando nos referimos ao termo sobre dificuldades dentro do contexto educativo, Brennam (1990, p. 47) clarifica que:

Necessidades educativas especiais são aquelas que têm certos alunos com dificuldades maiores que o habitual (mais amplas e mais profundas) e que precisam, por isso, de ajudas complementares específicas. Determinar que um aluno apresente N.E.E. supõe que para atingir os objetivos educativos, necessita de meios didáticos ou serviços particulares e definidos, em função das suas características pessoais.

Em continuação com o conceito de necessidades educativas especiais, a Declaração de Salamanca (1994, p. 6) sustenta que:

A expressão "necessidades educativas especiais" refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiência ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, consequentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade.

Em continuação, Jiménez (1997, p. 9) ainda nos informa que:

O conceito de necessidade educativa especial, tal como o apresenta a nova lei, é um conceito chave. Considera-se que uma criança necessita de educação especial se tiver alguma dificuldade de aprendizagem que requeira uma medida educativa especial.

Neste propósito, o autor acima elucida com bastante clareza o conceito de (NEEs) e nos leva a compreender que este conceito vem a ser único, independentemente da problemática que cada criança possa apresentar. Portanto, cabe ao professor da escola inclusiva estar atento ao desenvolvimento individual dos alunos, no sentido de avaliar se há realmente uma necessidade de se estabelecer uma medida educativa diferenciada aos alunos que se encontram em situação de necessidade educativa especial em sala de aula.

Sendo assim, tanto no contexto inclusivo como durante o processo de aprendizagem de cada criança, é preciso compreender e distinguir que o conceito de necessidades educativas especiais se refere ao grau de dificuldade e se estende, não somente às crianças em situação de incapacidade, mas também àquelas que consequentemente apresentam dificuldades esporádicas, de carácter permanente, ligeiras, médias ou profundas.

Para tanto, Correia (1997) ainda clarifica que o termo Necessidades Educativas Especiais, tem como princípio proporcionar a igualdade de direitos com base no combate à discriminação racial e religiosa. Este mesmo autor ainda defende que o termo (NEEs), implica condições de reconhecimento e valorização das características intelectuais e físicas de todas as crianças e adolescentes em idade escolar.

Neste mesmo pressuposto, Marchasi e Martin afirmam que os alunos que possuem características identificadas como Necessidades Educativas Especiais, evidentemente "apresentam um problema de aprendizagem, durante o seu percurso escolar, que exige uma atenção mais específica e uma gama de recursos educativos diferentes daqueles necessários para os seus companheiros da mesma idade" (1990, p. 19).

Para finalizar, Leitão (2010, p. 17) clarifica que:

Os alunos com necessidades educativas especiais, como aliás todos os alunos, não devem ser vistos como um problema, situação que leva a desresponsabilização e às práticas instrucionais separadas, mas como um valor e um desafio, atitude que leva à responsabilização, à reflexão, à mudança das práticas.

Contudo, torna-se relevante compreender que o trabalho desenvolvido pelos professores da escola regular junto aos alunos em situação de necessidades educativas

especiais, constitui um desafio à própria prática e, é com base neste desafio que a prática deve ser refletida. Nesta perspetiva, independentemente de se tratar ou não de alunos em situação de necessidades educativas especiais, cabe a todos os professores, desenvolver estratégias que envolvam as práticas colaborativas, visando promover o sucesso integral de todos os alunos.

1.2.1. O papel do currículo diante das NEEs

Quando nos referimos à educação e ensino-aprendizagem de crianças e jovens em situação de necessidades educativas especiais, torna-se necessário que se compreenda qual o papel do currículo diante das necessidades educativas especiais e se proceda a mudanças em vários aspetos, principalmente no que diz respeito às adaptações curriculares. As adaptações curriculares constituem o fator chave do sucesso da aprendizagem e, sendo assim, deve ser pensada e analisada a fim de responder às necessidades educativas de cada aluno.

Conforme relata Correia (1997, p. 105), quando acrescenta que "O atendimento dos alunos com (NEEs) no ambiente da escola regular só pode ser levado a bom termo desde que sejam introduzidas as modificações apropriadas" a cada problemática. Neste sentido Correia (1997, p. 106), ainda enfatiza que:

Os currículos prescrevem ou, numa opção preferível, indicam aquilo que deve ser transmitido e proposto às novas gerações, para que recolham a experiência cultural acumulada pelo seu país e desenvolvam todas as suas capacidades e potencialidades, preparando-se para assegurar a continuidade da sociedade e levar mais longe ainda as aprendizagens e realizações destas. Mas é desejável, necessário mesmo que os currículos não esqueçam os interesses, as expectativas e as opiniões das gerações novas.

Quando nos referimos às modificações curriculares, associamos essas modificações a possíveis transformações direcionadas a cada problemática, no qual, nos possibilitará condições concretas para ir ao encontro das eventuais necessidades de cada aluno, visando proporcionar melhores condições de assimilação do processo ensino-aprendizagem, tanto por parte do aluno como por parte do professor.

Neste contexto Roldão salienta que o conceito das adaptações curriculares deve ser identificado como o pleno reconhecimento face ao direito de todos os alunos a uma educação de qualidade, que visa construir novos paradigmas curriculares fundamentado no percurso da diferenciação e significação. É também proporcionar opções diferenciadas para tornar a aprendizagem mais semelhante possível ao nível das competências escolares, possibilitando assim, condições de igualdade de conhecimento e desempenho do sucesso pessoal e social (1999).

Neste âmbito, Richard Rose (2003, pp. 53-54) clarifica que: "O currículo não deve ser visto como um fim em si, mas como um contexto através do qual proporcionamos um veículo para a aprendizagem", ou seja, um caminho para a conquista de novos conhecimentos.

Reconhecer o papel do currículo diante das necessidades educativas especiais e conscientizar-nos das mudanças e adaptações a nível curricular constitui um dos pontos essenciais para atender e satisfazer as necessidades dos alunos em classe regular seja ele ou não portador de necessidades especiais.

De acordo com Correia (1997, p. 124): "A escola e os seus professores devem organizar-se para fazer com que todos os alunos realizem com sucesso as aprendizagens preconizadas no currículo", ou seja, no contexto inclusivo, tanto a escola como os professores devem promover a flexibilidade e adequação do currículo, utilizando-se da sua estrutura curricular nacional, no sentido de viabilizar condições para adaptá-lo e moldá-lo de acordo com as necessidades específicas de cada aluno.

Face à Declaração de Salamanca (1994, p. 27): "Os currículos devem adaptar-se às necessidades de cada criança e não vice-versa. As escolas terão que fornecer oportunidades curriculares que correspondam às crianças com capacidades e interesses distintos". Nesta perspetiva, o currículo deve ser adequado às necessidades e à problemática de cada criança, objetivando as adequações necessárias à especificidade da diversidade, visando o acesso à aprendizagem de todos os alunos. É com base nestas modificações e adaptações que os professores terão condições de dar respostas às necessidades dos alunos em situação de necessidades educativas especiais na sala de aula regular.

Sendo assim, compreender o papel do currículo diante das necessidades educativas especiais, consiste numa responsabilidade que envolve não só a instituição escolar, mas em especial os professores, onde o principal objetivo se destina ao respeito à heterogeneidade da turma, à valorização das individualidades e às diferentes formas de conceção de aprendizagem de cada aluno.

1.2.2. Educação inclusiva: Direito fundamental de todos os indivíduos

Determinar um conceito exato e específico sobre educação inclusiva indica na visão de alguns teóricos como Forest e Pearpoint, (1992), Rouse e Florian, (1996), Hall, (1996), Uditsky, (1993), Hegarty, (1993), Clark et. al., (1995), Ballard, (1995), Potts, (1997), Sebba, (1996), Thomas, (1997), que cada abordagem integra ideias e perspetivas de algo que é já por si definido como um conjunto de princípios legislativos que têm por objetivo, assegurar que

todo o aluno que apresenta incapacidade de aprendizagem possa ser considerado como um membro da comunidade escolar e social.

Para tanto, é possível compreender que as grandes conquistas alcançadas no contexto da educação inclusiva aconteceram por meio da nova legislação em vigor. Para esse efeito, podemos constatar que a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é reconhecida como um documento a nível internacional, que trouxe várias contribuições importantes e inovadoras no que respeita aos direitos das pessoas em situação de deficiência. Constituinte - se a partir do princípio que a educação inclusiva é um direito fundamental de todos os indivíduos e grupos sociais (Armstrong, Armstrong, & Barton, 2000, Batista, 1999, Bénard da Costa, 1999; César, 2003; Clark et al.1997, Morato 2003; UNESCO, 2003a), a Declaração de Salamanca (1994, pp. 11 - 12) fundamenta seus princípios em prol do conhecimento e aprendizagem, alegando que:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas 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 respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

Assim, podemos considerar que, a educação inclusiva deve favorecer as condições necessárias de que os alunos necessitam para usufruir o direito de igualdade, tanto no que se refere à sua aprendizagem, no âmbito das suas dificuldades e diferenças, como na totalidade da vivência escolar e social.

Neste contexto, segundo clarifica Rodrigues (2011, p. 19): "As escolas regulares, constituem meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (...)." Deste modo, consideramos também que a escola inclusiva deve ser a ponte de acesso à educação para todos, no sentido de responder, de forma apropriada e com alta qualidade, à diferença em todas as formas que ela possa assumir.

Ainda, de acordo com Sanches (2011), compreendemos que a educação inclusiva pressupõe escolas abertas à diversidade, onde o acesso ao conhecimento e à aprendizagem constitui um direito de todos os indivíduos. E é com base nesta abertura das escolas e acesso a diversidade que implica o contexto inclusivo, que surgem os desafios que abrangem todos os que vivem e trabalham com a diversidade.

Neste mesmo contexto, Rodrigues (2011, p. 26) refere que "Não é possível que construamos escolas e sistemas mais inclusivos se não tivermos em conta o papel que, em cada contexto local tem a sociedade, a cultura, a economia, o habitat". Desta forma, o autor acima clarifica que no contexto das escolas inclusivas, todos os envolvidos devem estar aptos a compreender o objetivo do trabalho que estão a desempenhar e, também, refletir sobre as possibilidades de melhorias que pretendem proporcionar para a sociedade, independente das características culturais, económica, religiosa e do contexto social em que nos encontramos.

Portanto, acreditamos que, para superar os desafios encontrados diante da educação inclusiva, seja necessário que todos os envolvidos no processo educativo reconheçam seu papel em prol da melhoria da educação, se disponham a criar ambientes que proporcionem a criação de novas situações de aprendizagens cooperativas mediante a partilha de conhecimentos, experiências e valorizem a diversidade vivenciada, em especial, no contexto de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, Sanches e Teodoro (2006) afirmam que é de nossa responsabilidade, como professores, saber distinguir qual a nossa perspetiva, quando nos referimos sobre o significado de inclusão diante da nossa prática ensino-aprendizagem ministrada aos alunos da escola inclusiva e quais os aspetos favoráveis que indicam o sucesso obtido pela inclusão desses alunos.

E ao definir o conceito de inclusão como uma questão de direitos e, sobretudo, como questão de atitude, Leitão (2010, p. 3) também clarifica que:

Incluir é criar oportunidade de acesso a uma educação de qualidade, o que passa, entre outros aspetos, pelo reconhecimento de que os alunos devem aprender juntos, que a heterogeneidade e a diversidade são um valor, que os contextos sociais de aprendizagem proporcionados visam, em primeiro lugar, minimizar as barreiras que sempre se colocam à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento. Inclusão é, em primeiro lugar, uma questão de direitos, importa agora refletir que inclusão é igualmente uma questão de valores.

Nesse propósito, a escola inclusiva, visualizada como ponte de acesso e fio condutor da educação para todos, deve investir no sucesso de todos, no âmbito de estabelecer o sentido de espírito cooperativo, fazendo-se respeitar as características e individualidades de cada aluno, independentemente das suas necessidades e situação de incapacidade.

Em continuação, Sanches (2011, p. 51) ainda complementa que: "Estar incluído é estar na escola, participar nas atividades e desenvolver potencialidades" e a escola, juntamente com todos os envolvidos neste contexto, tem o dever de proporcionar condições que valorizem o sucesso da inclusão, participação e acima de tudo o desenvolvimento integral dos

alunos, independentemente de serem ou não alunos em situação de necessidades educativas especiais.

Contudo, Silva (2011, p. 17) também defende que "a escola é um lugar que proporciona interação de aprendizagens significativas a todos os seus alunos" contribuindo assim, para a criação de uma sociedade de todos e para todos. Lugar este onde se aprende a dar e receber novos conhecimentos e a valorizar os contributos que cada indivíduo tem para oferecer, através da valorização da igualdade de direitos, independentemente do tipo de diferença ou incapacidade que os alunos possam apresentar.

Assim compreendemos que na perspetiva do contexto educativo e de aprendizagem, como cita Vigotsky (2009, p. 94): "A escola é uma instituição onde o conhecimento é objeto privilegiado da atenção dos indivíduos, sem conexão imediata com as situações de vida real." Como espaço social privilegiado para a criação e construção de conhecimentos, a escola deve promover práticas de aprendizagens diferenciadas, que visem promover o sucesso integral de todos os alunos e, em especial, os alunos em situação de necessidades educativas especiais.

Neste mesmo contexto, Sanches (2011, p. 51) enfatiza que a instituição deve ser vista e compreendida como "uma escola que aposta no sucesso de todos", e o seu objetivo principal consiste em proporcionar oportunidades de aprendizagem rica e diferenciada. É também, um lugar de interação de culturas e práticas de aprendizagens significativas baseadas na cooperação e na prática inclusiva. Nesta mesma linha de ideias, Mantoan (1997, p. 121) deixa bem claro que:

As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança na perspetiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Falar de escolas inclusivas requer uma atenção especial de todos os envolvidos no processo educativo, ou seja, todos aqueles que se disponham a lutar e realmente concretizar uma escola para todos. Escola esta que procura valorizar, em especial, a individualidade de cada aluno, independentemente das suas características, da sua situação de incapacidade, procurando favorecer a todos um ensino que privilegie as suas condições e necessidades.

Para tanto, a Declaração de Salamanca (1994, p. 11) sustenta que:

O princípio orientador deste Enquadramento da Ação consiste em afirmar que as escolas devem ajustar todas as crianças, independente das suas condições físicas, intelectuais, linguísticas e outras. Neste conceito terão de se incluir crianças com deficiência e sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de população remota ou nómadas, crianças de minoria linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

Nesta perspetiva, a educação inclusiva que contempla a educação para todos deve realizar-se nas escolares regulares, no sentido de procurar ajudar todas as crianças de acordo com as suas necessidades, visando valorizá-las e respeitá-las diante das suas características e individualidades.

Desta forma Rodrigues (2001, p. 19) menciona que: "A escola inclusiva procura responder, de forma apropriada e com alta qualidade, à diferença em todas as formas que ela possa assumir", sendo, além da responsabilidade, uma prioridade de todas as escolas inclusivas, estar adaptadas para receber cada criança independentemente da diferença e problemática que os alunos possam apresentar. Assim compreendemos também que as escolas inclusivas, quando se propõem a responder de forma apropriada às necessidades de seus alunos, devem estabelecer prioridades consoantes às aprendizagens e práticas a serem ministradas, visando o sucesso e autonomia de todos os alunos.

E, para reforçar o contexto das aprendizagens e práticas das escolas inclusivas, Tilstone (2003) também complementa que a caracterização da prática inclusiva está fundamentada na aceitação da diferença, uma vez que somos todos diferentes e a única questão que se põe em causa são as capacidades individuais de cada aluno, que devem ser respeitadas.

Em continuação, Rodrigues (2001, p. 82) deixa claro que "proporcionar uma educação satisfatória para alunos em situação de necessidades educativas especiais em escolas regulares implica esforços coordenados de toda a escola", certo de que, a responsabilidade vem a ser uma questão de atitude que deve ser constantemente analisada por todos os envolvidos que fazem parte deste contexto.

Assim, é possível compreender que a escola inclusiva deve ser uma escola com uma visão mais alargada e centralizada em torno do desenvolvimento e sucesso de todos os alunos e, em especial, daqueles vistos como diferentes, que carecem de um olhar mais profundo e reflexivo. Uma escola que procura acima de tudo, buscar e dar uma resposta satisfatória e de qualidade, resposta esta que esteja voltada para o objetivo que prioriza e valoriza, em primeiro plano, a diferença como característica fundamental e individual de cada aluno.

E para que haja realmente o sucesso esperado por todos os envolvidos neste processo, torna-se necessário uma participação mais ativa e colaborativa de todos os componentes, não só da instituição escolar, mas também de toda comunidade.

Neste propósito, a Declaração de Salamanca (1994, p. 9) assegura que: "As escolas regulares com orientação da escola inclusiva, são o meio mais eficaz no combate às atitudes

discriminatórias, propiciando condições para o desenvolvimento de comunidades integradas, base da constituição da sociedade inclusiva e obtenção de uma real educação para todos", porque é na escola inclusiva que os alunos adquirem e reforçam a oportunidade de estabelecer vínculos de convívio através do respeito às diferenças, colaboração, partilha e espírito solidário para com toda a comunidade escolar. É um espaço consagrado para atender e apoiar todos os alunos independentemente das suas condições e problemáticas.

Desta forma, Cardoso (2004, p. 24) ainda reforça a qualidade da escola inclusiva ao dizer que:

A escola inclusiva educa todos os alunos na rede regular de ensino, proporciona programas educacionais apropriados às necessidades dos alunos e prevê apoio para que o seu aluno tenha sucesso na integração. É o espaço aos quais todos pertencem, são aceites, apoiados pelos membros da comunidade escolar.

Neste contexto, compreendemos que a escola regular é responsável por desempenhar um papel fundamental, face à educação inclusiva. Portanto, deve estar preparada e adaptada para atender às necessidades de cada aluno que se encontra em situação de necessidades educativas especiais, proporcionar uma educação de qualidade, com o objetivo de conscientizar toda a comunidade escolar quanto ao respeito às diferenças, individualidades e valores, desenvolver o espírito de ajuda e cooperativismo, dispor de flexibilidade curricular, visando o sucesso educativo e integral de todos e para todos.

Para tal, é possível concluir que a escola inclusiva é responsável pelo aluno e assume um papel fundamental em proporcionar oportunidades de aprendizagem ricas e diferenciadas, através de estratégias de cooperação mútua de todos os membros, pois uma escola inclusiva deve ser aquela que proporciona meios para acomodar todos os alunos, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e outras. Propomos uma escola que tem como objetivo, desenvolver uma proposta pedagógica centrada na adaptação, diferenciação e flexibilidade do currículo e, em especial, no aluno.

1.2.3. Ser professor na era da inclusão

A profissão docente sempre foi vista pela sociedade como uma grande responsabilidade em desafio que se coloca nas mãos dos professores. Portanto, não se constitui numa tarefa fácil, mas sim crucial, pois aquele que era considerado como detentor e exercia pleno domínio do conhecimento, hoje passa a ser o mediador do saber, ou seja, aquele que se dispõe a transformar e dinamizar o ensino, valorizando a bagagem de conhecimentos que os alunos possam trazer consigo e, ao mesmo tempo, dispondo-se a aprender a aprender conjuntamente.

Nesta mesma linha de pensamento, Rodrigues (2011, pp. 90-91) enfatiza que "a profissão de professor é bem mais complexa e global. Eles são atualmente chamados a dominar e ensinar um conjunto de conhecimentos e matérias que acompanham a complexidade da informação e conhecimento que caracterizam as sociedades contemporâneas" e é neste sentido que acreditamos que o professor hoje, deve estar empenhado a desenvolver uma reflexão constante da sua ação.

Contudo, é diante dessa complexibilidade e globalidade, que se espera o renascimento de um novo conceito de ser professor, ou seja, aquele que se prontifica a (re) construir um novo paradigma, uma nova identidade exigida pela sociedade atual. Aquele que valoriza a diferença e a individualidade do seu alunado, que procura construir e desenvolver novos conhecimentos através da mudança, da sua forma de visualizar, refletir e agir sobre suas próprias ações metodológicas.

Ser professor na era da inclusão é estar apto a desenvolver uma constante reflexão que nos permita estabelecer e identificar metas e diferenças entre o professor tradicional e o professor da nossa atualidade, pois só encontraremos a real necessidade de transformação educativa para potencializar novos paradigmas de ensino-aprendizagem quando tivermos consciência para discernir tal diferença. Consciência esta que nos possibilita compreender que, o professor tradicional era aquele que estava voltado para os contributos de uma seleção elitista tendo em vista a construção de uma hierarquia social onde o principal objetivo era contribuir para uma sociedade hegemónica.

Em contrapartida, hoje podemos estabelecer e distinguir uma nova conceção do ser professor na era da inclusão, pois este modelo atual consiste em buscar novos paradigmas de aprendizagem, em investir num novo modelo de educação, capaz de moldar-se e transformar-se para a diversidade. Consiste também em potencializar e investir na capacidade de desenvolvimento de cada aluno, seja ele ou não considerado como pessoa em situação de deficiência, para que este possa adquirir condições que o permitam superar as suas próprias expectativas diante das eventuais necessidades vivenciadas.

Ser professor na era da inclusão é valorizar a escola não só como um lugar de educação, mas como reporta Adão et. al. (2003, p. 59) "um lugar de educação pela instrução" que tem como regra geral valorizar a sua capacidade intelectual, proporcionando-lhe momentos significativos de aprendizagem, no sentido de orientar, preparar e transformá-lo para atuar criticamente e conscientemente num novo modelo de sociedade.

Ser professor inclusivo é acreditar que o objetivo da escola contemporânea, como afirma Adão et. al. (2003, p. 56) "é levar os alunos a aprender em conjunto para saberem viver juntos amanhã", ou seja, para que esta aprendizagem possa ser concretizada, o professor precisa adquirir conhecimentos e práticas que o direcionem a adotar modelos de aprendizagens diversificadas como o trabalho cooperativo, desenvolvido através dos grupos em sala de aula onde, em dado momento, os alunos são vistos como aprendentes e/ou ensinantes.

Ser professor no contexto inclusivo requer em essencial que o professor busque amplamente novas metodologias de ensino-aprendizagem, que devem ser identificadas, segundo Freire (1998), como "saberes necessários à prática educativa".

Consiste em desenvolver capacidades de investigador, para então saber identificar a especificidade das problemáticas que existem na sala de aula e assim, determinar a metodologia a ser desenvolvida e também estar apto a desenvolver parcerias juntamente com a comunidade familiar e local, visando desenvolver um trabalho em conjunto, voltado para o desenvolvimento integral do aluno e sua inserção no contexto social.

1.2.4. Perspetivas e desafios dos professores na escola inclusiva

Diante das muitas turbulências com as quais se depara a educação atual, é possível compreender que o professor hoje vivencia inúmeros desafios e, na mesma óptica, anseia por apoios que possam auxiliá-los na superação dos problemas que envolvem o contexto inclusivo.

Reportando-nos às palavras de Freire (2000, p. 67), onde menciona que "um dos grandes desafios enfrentados pelos professores é a impossibilidade de se colocar frente ao educador transformador" e, sem dúvida alguma, é possível compreender que o termo transformação em educação gera certo desconforto para alguns professores adaptados ao comodismo.

E quando abordamos o tema "Educação Inclusiva" devemos ter consciência da responsabilidade que nos é atribuída. É diante desta "conscientização" de responsabilidade que Sanches (2005, p. 140) também afirma que a "Educação Inclusiva é o grande desafio de todos os que trabalham em educação", pois exige do professor "atitude" que, na visão de Leatherman & Niemeyer (2005), é considerada como um elemento fundamental no processo de inclusão, no que se refere ao contexto de aprendizagem.

Neste contexto, Silva e Reis (2011) não têm dúvida em afirmar que um dos grandes desafios vivenciados pela escola inclusiva hoje, consiste no fato de saber acolher e dinamizar um ensino de qualidade que atenda as necessidades educativas da diversidade de grupos num

mesmo espaço. Desafio este que muitos professores encaram com muita indiferença e neutralidade diante do trabalho a ser desenvolvido em sala de aula.

Face à reflexão e discussão sobre as perspetivas e os desafios dos professores, na escola regular, acreditamos que muitos professores consideram os alunos em situação de necessidade especiais, como um verdadeiro problema diante da prática ministrada no contexto de sala de aula.

Sendo assim, Leitão (2010, p. 17) salienta que:

Os alunos com necessidades educativas especiais, como aliás todos os alunos, não devem ser vistos como um problema, situação que leva à desresponsabilização e às práticas instrucionais separadas, mas como um valor e um desafio, atitude que leva à responsabilização, à reflexão, à mudanças de práticas.

Acreditamos ser possível compreender que o impasse que fundamenta tais desafios vivenciados pelos professores da escola regular poderá estar inserido na falta de compreensão quanto ao objetivo de inclusão que, segundo Leitão (2010, p. 21) "Inclusão é proporcionar a todos e a cada um, o acesso às melhores condições de vida e de aprendizagem possíveis". Como professores destinados a proporcionar melhores condições de vida e aprendizagens de qualidade aos nossos alunos precisaram acreditar e transpor nossas competências na diversificação da prática pedagógica a ser ministrada, face às necessidades educativas dos alunos.

Neste contexto, Leitão (2010) eleva a autoestima do professor e menciona que os profissionais do ensino regular possuem competências, conhecimentos e experiências únicas que o capacitam para o desenvolvimento de práticas flexíveis, que os possibilitem dinamizar o trabalho a ser realizado com alunos em situação necessidades educativo especiais na sala de aula inclusiva.

Para tanto, Florian et. al., (2003, p. 26) complementam que "todos os professores necessitam ser equipados com as capacidades necessárias para lidarem com as questões de necessidades especiais", permitindo assim condições que os auxiliem na superação dos desafios vivenciados no dia-a-dia em sala de aula. Nesta mesma linha de pensamento, Kant (1984) preconiza a homogeneidade e a universalidade, e também nos deixa sua contribuição ao dizer que "o homem não pode tornar-se homem, senão pela educação. Ele não é senão o que a educação faz dele". Assim dizemos que a educação deve ser libertadora, no sentido de conduzir o homem ao livre arbítrio.

Ao refletirmos sobre a filosofia do referido autor com base nas escolas inclusivas, é possível compreender que a educação em si, vem a ser um fator determinante e essencial para

inserção de todos os indivíduos no seio social. Assim, quando nos propomos a repensá-la em prol das crianças e jovens em situação de necessidades educativas especiais, requer na íntegra que nós, professores da escola inclusiva, estejamos preparados para acolher a diversidade de indivíduos (Silva e Reis, 2011). E ainda na visão de Correia (2010, p. 44), "Ensinar alunos com origens e capacidades variadas coloca novos e diferentes desafios aos educadores" uma vez que a perspetiva desejada, consiste em integrá-los e educá-los de forma eficaz e significativa para conviver dignamente em sociedade.

Outro aspeto prioritário e relevante que contribui para o surgimento de desafios na educação inclusiva, pode ser considerado como a dificuldade de compreensão de alguns professores no que respeita ao processo de inclusão escolar. Neste sentido, Correia (2010) nos permite compreender que o ambiente inclusivo implica condições favoráveis para uma aprendizagem rica e diferenciada, onde haja possibilidade de reconhecimento e acolhimento das diferentes necessidades de aprendizagem de todas as crianças.

Em continuidade com a mesma linha de pensamento, Januário (1994) reporta sobre a necessidade de compreendermos o professor como um especialista, portador de vários saberes, sendo eles, científicos, didáticos e pedagógicos, um profissional competente e autónomo para realizar atividades técnicas e reflexivas, capaz de atuar de uma forma crítica e de acordo com quadro explícito de valores éticos e morais. O autor acima ainda clarifica que, o professor do sistema inclusivo deve apresentar disposição, capacidade e boa vontade própria para desenvolver e melhorar continuamente a eficácia do seu trabalho, através de uma perspetiva que precisa ser afirmada e consolidada todos os dias.

Neste mesmo propósito, Sanches (1996) refere que educar no contexto inclusivo requer em especial que o professor do ensino regular desenvolva aptidões para diversificar e dinamizar os momentos e as estratégias de ensino-aprendizagem entre os mesmo conteúdos e na mesma sala de aula. Para a autora, este momento de diversificação e flexibilização das atividades dentro da sala de aula, constitui-se como o elemento chave para alcançar o sucesso na aprendizagem.

Para que a diversificação desses momentos e as estratégias de ensino-aprendizagem possam favorecer o sucesso esperado diante do desenvolvimento da prática pedagógica e assim atingir os objetivos desejados, torna-se necessário que os professores do ensino regular estejam preparados para lidar com a diferença, em especial, quando se trata de deficiência intelectual. Desta forma, Vigotsky (1995) clarifica que, na educação desse aluno, não importa

a deficiência e a insuficiência que este venha a apresentar, mas o mais importante é conhecer e avaliar a forma do seu desenvolvimento.

Nesse aspeto, é importante compreender que a responsabilidade que implica o saber lidar com a diferença, exige do profissional da escola inclusiva a necessidade de mudança e transformação. Para tanto, Vigotsky (2001) faz referência para que este deixe inteiramente a condição de estojó e desenvolva todos os aspetos que respiram o dinamismo da vida, dispondo-se em buscar e partilhar conhecimentos e experiências que visem superar suas dificuldades vivenciadas diante do trabalho a ser realizado no contexto de sala de aula inclusiva, visando em especial, o sucesso integral de todos os alunos.

Em continuação, Vigotsky (1995) ainda clarifica que é importante que o professor da escola inclusiva desenvolva habilidades que implica o reconhecimento dos aspetos que envolvem o desenvolvimento da criança que se encontra em situação de incapacidade. O autor acima vai mais longe e refere ainda que importa reconhecer qual a relação do processo de desenvolvimento da criança em relação à sua deficiência.

Neste contexto, é de extrema relevância compreender que o conhecimento sobre o desenvolvimento das crianças em situação de necessidades educativas especiais requer uma formação específica e, a Declaração de Salamanca (1994) assegura que a preparação através da formação adequada de todo o pessoal do contexto educativo constitui o ponto principal na promoção das escolas inclusivas.

Com base neste mesmo pressuposto, Rodrigues (2011) defende que a formação deve estar fundamentada na aquisição das competências. Competências constituídas de inovação, colaboração, vontade e formação permanente considerada como essenciais por parte dos professores, permitindo assim, condições para realização de uma prática docente adequada no contexto de sala de aula inclusiva.

Na íntegra, reconhecemos que para desenvolver um trabalho competente, o professor do ensino regular, que se depara no seu dia-a-dia com os mais variados desafios face à educação inclusiva, necessita permanentemente de formação que lhe ofereça condições para ser criativo e inovador, para que possa ir de encontro e dar a resposta necessária a cada aluno no contexto de sala de aula.

No que se refere às competências de professor inovador para os dias atuais, não poderíamos deixar de mencionar a relação dos professores, diante da necessidade de conhecimento, para com os recursos tecnológicos.

Para tanto, torna-se necessário que todos os envolvidos no contexto educativo, reconheçam a relevância da prática pedagógica diante da utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC), como um dos suportes para uma dinâmica diferenciada, facilitando assim, o ensino-aprendizagem dos alunos em situação de necessidades educativas especiais.

1.2.5. A formação contínua no contexto inclusivo

Quando nos referimos à questão do ensino/aprendizagem no espaço inclusivo, devemos ter em consideração uma especial atenção sobre a relevância e a valorização da formação de professores nesse aspeto.

De acordo com os fatos históricos, a formação contínua no contexto inclusivo passou a ter maior destaque a partir da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia em 1990, onde o grande enfoque da discussão foi em torno da formação de educadores para a educação de todos, com vista para a inclusão e escolarização adequada das pessoas com dificuldades de aprendizagem. O objetivo central desta discussão dava-se em função das capacidades e competências que os educadores deveriam possuir para então, exercer o pleno domínio quanto a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

Nesse propósito, Mendes (2004, p. 227) não hesita em afirmar que: "Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática", pois é através da formação que nos formamos profissionais capazes para dar continuidade ao processo de construção da inclusão escolar. Processo este que implica novos conhecimentos, condições para exigir melhorias e mudanças relacionadas ao contexto educativo, a valorização quanto ao desenvolvimento da prática pedagógica, consideradas fundamentais para atingir com êxito os objetivos exigidos pela sociedade atual.

Na medida em que os professores passam a reconhecer e compreender a importância da formação como parte fundamental para o processo da inclusão escolar, seguimos Freire (2003, p. 37), que também refere que "na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática", ou seja, é a formação contínua que nos proporciona condições e nos dão o suporte necessário para superarmos os desafios vivenciados no dia-a-dia do contexto educativo.

Para tanto, como aborda a Declaração de Salamanca (1994), "a preparação de todo pessoal que constitui a educação, como fator chave para a promoção e progresso nas escolas inclusivas". Sendo assim, no contexto educativo, o professor é visto como um agente fundamental no processo de inclusão e, portanto, deve estar preparado e seguro para trabalhar com os alunos em situação de necessidades educativas especiais.

Nesta perspetiva, Almeida (2007, p. 336) ressalta que "formar o professor é muito mais do que informar e passar conceitos, é prepará-lo para outro modo de educar, que estabeleça uma relação de associação com os conteúdos disciplinares e com o educando". Partindo da conceção do autor acima, concluímos que a formação constitui um momento essencial e de grande responsabilidade que reflete gradativamente em nossa própria atuação como profissional. Formar o professor, é orientar e preparar profissionais altamente qualificados, dinâmicos, capazes e determinados para atender à diversidade do contexto inclusivo, pois é esta formação que irá lhes fornecer os indicadores necessários para que possam ir ao encontro das reais necessidades educativas dos alunos.

Sendo assim, Silva (2011) também afirma que a formação de professores constitui um dos fatores fundamentais e determinante para a construção da inclusão, pois é nesta fonte de aquisição, troca e partilha de saberes que estão centradas as condições de que estes profissionais necessitam para dar respostas às necessidades dos alunos e, aprender a respeitá-los de acordo com as suas capacidades e ritmos de desenvolvimento. Também adquirem os conhecimentos básicos para distinção do saber, saber-fazer e como fazer cumprir um programa educativo e as aprendizagens a serem desenvolvidas dentro do contexto educativo. É nesta fonte de saberes e conhecimentos que a formação de professores deve estar fundamentada, pois, só assim iremos adquirir as competências necessárias que nos permitirão diversificar e dinamizar o processo ensino/aprendizagem, no sentido de dar uma resposta coerente e de acordo com as necessidades de cada aluno. Contudo, torna-se relevante compreender que a formação contínua constitui um dos fatores de grande importância para a ampliação, dinamização e viabilização do sucesso profissional, principalmente nos dias atuais, onde há muitas informações que os professores têm que processar organizar e aplicar diante da sua posição e atuação como profissionais altamente qualificados e competentes.

Há também cada vez mais, uma extrema necessidade de se repensar e refletir sobre a objetividade da prática a ser ministrada, no sentido de auxiliar os professores, tanto da área do ensino regular como do ensino especial, a adotarem e analisarem as formas e as técnicas

mais adequadas de trabalho, priorizando de uma forma geral todos os alunos e, em especial, aqueles que apresentam necessidades educativas especiais.

1.3. Ensino e aprendizagem cooperativa

Diante da perspetiva no qual se insere o processo ensino-aprendizagem, face às necessidades no (Ensino Regular), reconhecemos que o professor desempenha um papel fundamental e de grande responsabilidade na aprendizagem dos alunos. Este papel corresponde ao ato de ensinar que Freire (1998, p. 12) clarifica que "Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção".

É neste âmbito que o professor precisa refletir e compreender que, para, obter êxito quanto ao sucesso da aprendizagem e, assim, alcançar o objetivo desejado, torna-se relevante definir uma metodologia de ensino que seja eficaz, dinâmica e que vá ao encontro das necessidades de cada aluno. Uma aprendizagem onde os alunos entre si tenham oportunidade de construir seus próprios conhecimentos, junto à diversidade de cada um de seus colegas proporcionando assim, uma aprendizagem rica e diferenciada que vise o sucesso integral de todos os alunos da sala de aula, em especial, aqueles que se encontram em situação de necessidades educativas especiais.

Partindo da conceção de Leitão (2006) quando não se limita a afirmar que a aprendizagem é um ato social, entendemos então que nesse sentido, a aprendizagem é concebida através da interação estabelecida entre alunos e professor, onde todos participam, colaboram e adquirem a oportunidade de aprender conjuntamente e socialmente, através da aquisição e partilha de conhecimentos. Assim, quando nos propomos refletir sobre um modelo de aprendizagem, que tem como objetivo a dinâmica de se estabelecer novos paradigmas de aprendizagens, Leitão (2010, p. 87) permite-nos compreender que:

Falar de aprendizagem cooperativa é falar de um modelo de ensino centrado na ideia de desenvolver relações de partilha, solidariedade e colaboração entre os alunos, reconhecendo que os alunos têm o poder e a capacidade de se apoiarem, mútua e reciprocamente, nas aprendizagens.

Neste mesmo contexto, Leitão (2010) sustenta a tese que o conceito de aprendizagem cooperativa está fundamentado na estratégia de ensino centrada no aluno e no trabalho colaborativo desenvolvido em sala de aula, através de pequenos grupos. Grupos estes, que se organizam sob a orientação do professor e que na íntegra, devem ter como princípios básicos para um bom desenvolvimento a valorização, competência, crenças, expectativas, sentimentos e respeito mútuo às diferenças de cada um de seus componentes.

Para tanto, Silva (2011) também enfatiza que "a aprendizagem cooperativa constitui uma estratégia inclusiva facilitadora de aprendizagem". Aquela que auxilia e permite a cada componente de um determinado grupo melhores condições de aprendizagem, onde todos têm a oportunidade de apresentar suas sugestões, participando interactivamente e, assim, contribuir para uma aprendizagem dinâmica de todo o grupo.

Entretanto, Lopes e Silva (2011, p. 144) também mencionam que "a aprendizagem cooperativa é uma metodologia na qual os alunos em grupos pequenos e heterogêneos se entrelaçam no processo de aprendizagem e avaliam a forma como trabalham, com vista a conseguir objetivos comuns", onde todos adquirem a oportunidade de se beneficiar de uma aprendizagem dinâmica e qualificada, contribuindo assim para que todos alcancem os mesmos objetivos determinados para todo o grupo de uma forma geral.

Neste mesmo contexto, Johnson e Stanne (2000), citado por Lopes e Silva (2011, p. 142) afirmam que "a aprendizagem cooperativa constitui um termo genérico", comparado a vários outros métodos, com o objetivo de organizar e mediar o ensino no ambiente de sala inclusiva. Nesta mesma linha de pensamento, os autores acima realçam também que a aprendizagem cooperativa deve ser assim compreendida como um conjunto de métodos que tem como objetivo primordial, proporcionar melhores condições de aprendizagem e, assim, beneficiar todo o grupo.

Entretanto, Fathman e Kessler (1993) clarificam que a aprendizagem cooperativa consiste no trabalho em grupo estruturado onde todos os alunos desempenham um espírito de interação e cooperação, proveniente da troca de informações, permitindo assim, uma constante avaliação individualizada a ser realizada pelo grupo de trabalho. É com base neste trabalho recíproco de cooperação que os alunos colaboram e se ajudam mutuamente, em busca de soluções para resolver determinadas situações consideradas complexas diante do trabalho realizado individualmente face ao aprendizado, privilegiando o sucesso de todos os componentes do grupo.

Sendo assim, estabelecer uma metodologia que possa tornar a aprendizagem viável e contribuir para que o objetivo previsto possa ser alcançado na íntegra, significa como reporta Leitão (2010, p. 169):

Ensinar os alunos dar-lhes renovadas possibilidades para aprenderem as competências sociais, as atitudes e os valores, necessários a uma participação plena e autónoma no funcionamento ético da nossa sociedade, numa altura que essa ética tanto parece faltar, incluindo nesses valores os valores democráticos de liberdade, da equidade, do respeito pela diferença e pela diversidade, é uma oportunidade única que deve ser proporcionada a todos os alunos.

É nesta perspetiva de atribuir novas formas de aquisição de conhecimento para os alunos, que a aprendizagem cooperativa deve ser vista e analisada diante do ensino-aprendizagem. E o professor do ensino regular é identificado como pleno e único profissional responsável pela transmissão dessa dinâmica de aprendizagem em sala de aula inclusiva.

Este princípio de ensino, onde os alunos terão a oportunidade de desenvolver atitudes e valores, adquirir autonomia e respeito mútuo ao próximo, deve ser trabalhado através de técnicas, ou seja, aprendizagens que proporcionem o sentido de cooperação que, de acordo com a conceção de Virgínia Bordem, citado por Lopes e Silva (2011, p. 142), que a cooperação entre os grupos vem a ser entendido como "convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos".

Para tanto, Arends (2008) também complementa que, a aprendizagem cooperativa constitui uma das mais importantes oportunidades e que proporciona condições para que os alunos em situação de necessidades educativas especiais e de diferentes origens, heranças raciais e étnicas possam trabalhar juntos. Portanto, o autor acima caracteriza o trabalho realizado através da aprendizagem cooperativa como uma oportunidade relevante para os alunos com incapacidade de aprendizagem adquirir autonomia plena e confiança própria para participarem totalmente na vida da sala de aula, e assim, desenvolverem melhores condições de compreensão e aceitação uns dos outros.

Em continuação com este contexto, Leitão (2010) ainda fundamenta que a aprendizagem cooperativa além de dinamizar o ensino e promover a participação de todo o grupo, deve ser entendida de forma flexível através da interdependência e divisão de papéis. Neste sentido, compreendemos que a flexibilidade constitui o eixo para que o trabalho se desenvolva rotativamente pelos vários membros do grupo, favorecendo a definição de novas tarefas no sentido de envolver ativamente todos os alunos e automaticamente desenvolver o espírito de solidariedade e colaboração para com o grupo.

Sendo assim, quando nos referimos ao ensino e à aprendizagem cooperativa no contexto inclusivo, compreendemos então, que o professor é identificado como o principal responsável por gerir o ambiente de aprendizagem e por provocar mudanças na aprendizagem dos alunos. O fato de gerir e provocar mudanças no contexto de sala de aula compromete-nos a refletir que "toda a aprendizagem implica negociação e partilha reciprocidade interativa, cooperação" com o fim de promover um ensino diversificado e flexível, onde todos num grupo heterogéneo participem e alcancem o sucesso esperado. Leitão (2010, p. 218).

Portanto, trabalhar em grupo constitui uma dinâmica inclusiva, como salienta Silva (2011, p. 30) ao referir-se que "o grupo é um fator de regulação extremamente importante na aquisição de competências académicas e sociais", ou seja, é diante da heterogeneidade presente entre os diversos componentes de cada grupo, que se desenvolverá o espírito de compreensão, colaboração, ajuda, autonomia e em especial o respeito mútuo entre todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

1.3.1. O sucesso da aprendizagem cooperativa

Compreendemos, de certa forma, que não haverá perspectiva de realização de uma boa prática pedagógica dentro do contexto inclusivo, se não tivermos consciência da importância que as técnicas cooperativas representam diante do ensino/aprendizagem ministrado para com os alunos em situação de necessidades educativas. Portanto, não há dúvidas de que o sucesso da aprendizagem cooperativa no contexto de sala de aula inclusiva depende unicamente dos nossos conhecimentos e, também, da forma como fazemos a aplicação desses conhecimentos.

É nesta conceção de dinâmicas que centraremos uma atenção especial, no sentido de compilar e ampliar nossos conhecimentos referentes a alguns pontos considerados de suma importância, para que este tão esperado sucesso possa fazer-se valer e, assim, superar nossas expectativas diante das práticas ministradas, face aos grupos heterogéneo e homogéneo.

Sendo assim, Sanches (2005) menciona algumas estratégias consideradas fundamentais e que, tem como objetivo valorizar o sucesso da aprendizagem cooperativa. Entre elas destacam-se o trabalho cooperativo, a parceria pedagógica, a aprendizagem cooperativa, a aprendizagem com os pares, o grupo heterogéneo e o ensino eficaz.

➤ **O trabalho cooperativo:** Na versão de Sanches (2005), o trabalho cooperativo é uma técnica que tem como objetivo promover a cooperação, participação e o desenvolvimento, visando contribuir para o crescimento escolar de todo o grupo. A autora acima ainda clarifica que esta técnica também apresenta como ponto positivo a proporção de momentos significativos através da interação entre os alunos da sala de aula, privilegiando a criação e harmonização de um clima favorável que irá contribuir significativamente para um bom desempenho das competências sociais de cada componente do grupo.

Além de beneficiar o desenvolvimento integral de todos os alunos, a autora complementa também, que esta técnica oferece ao professor maior disponibilidade de tempo para observar e ir ao encontro dos alunos que se encontram em situação

de necessidades educativas, no sentido de apoiá-los e ajudá-los individualmente a superar suas dificuldades de aprendizagem.

Sendo assim, é possível compreender que é através do trabalho cooperativo organizado em pequenos grupos do ambiente educativo, que todos os elementos adquirem responsabilidades na diversificação, preparação e realização das tarefas, colaborando assim, para a construção de um clima que possa favorecer o desenvolvimento da igualdade de oportunidades entre cada indivíduo e também para com o grupo.

Para tanto, cabe ao professor o objetivo de desenvolver estratégias que tenham como perspetivas a promoção de uma interação eficaz e dinâmica, que possibilite o bom desenvolvimento de todos os elementos do grupo, incentivando-os à cooperação, colaboração e a compreensão de que o sucesso do grupo no desempenho e realização das tarefas depende da participação de todos.

Com base nesta perspetiva, Leitão (2010) refere que "a interdependência positiva", caracterizada pela "dupla responsabilidade" de aprender e ajudar uns aos outros nas aprendizagens, ou seja, o esforço mútuo constituído de uns ajudarem os outros a aprender os mesmos conteúdos e alcançar juntos os mesmo objetivos, é considerado como o pilar fundamental da aprendizagem cooperativa.

➤ **A parceria pedagógica:** Compreendida como uma forma de estratégia colaborativa no que respeita ao contexto educativo, Sanches (2005) permite-nos refletir que a parceria pedagógica tem como objetivo proporcionar tanto para o professor como para os alunos dentro do espaço de sala de aula, momentos de partilha e discussão dos problemas manifestados pela turma e assim chegar a uma solução concreta e satisfatória do processo ensino-aprendizagem.

Acreditamos assim, que este tipo de colaboração disponibilizada aos professores de toda a escola, venha ser um recurso indispensável e de grande valia, com o objetivo de auxiliar e proporcionar ao professor da classe e também aos alunos em situação de necessidades educativas especiais, o apoio necessário e adequado às suas dificuldades de aprendizagem.

➤ **A aprendizagem com os pares:** Quando se trata de uma técnica que tem como objetivo possibilitar melhores condições de aprendizagem para todos os alunos,

Sanches (2005) defende que a aprendizagem com os pares vem a ser uma estratégia quase que indispensável numa instituição escolar. Para a autora, quando bem orientada por parte do professor, esta estratégia de aprendizagem contribui para que os alunos utilizem todos os recursos disponíveis em sala de aula, garantindo-lhes o melhor desenvolvimento possível.

Na visão de Marvin (2003, p. 204) a aprendizagem com os pares pode ser considerada como "um primeiro passo no sentido do desenvolvimento com êxito do trabalho em grupo", pois é através do emparelhamento de alunos com maior capacidade de aprendizagem e juntamente com outro de menor necessidade, que o professor poderá estender um olhar mais específico em relação às diferenças e às necessidades dos alunos.

Igualmente, Bond e Castagnera (2006) também consideram que a utilização desta estratégia dentro do contexto de sala de aula contribui valiosamente para o sucesso de todos, pois os pares constituem um equilíbrio de interação social, face à educação inclusiva.

Deste modo, é possível definir que a estratégia de aprendizagem com os pares contribui relevantemente para que os alunos adquiram condições para se tornarem mais confiantes, autónomos e críticos quanto ao desenvolvimento das suas capacidades académicas e comunicativas. Portanto, podemos dizer ainda, que a aprendizagem com os pares contribui para o aumento do desenvolvimento potencial de todos, no que respeita a compreensão e aceitação das diferenças individuais e sociais.

➤ **O grupo heterogéneo:** Quando nos referimos ao termo "heterogéneo", dentro do contexto inclusivo, fazemos uma menção especial às diferenças de cada indivíduo no grupo de pertença social.

No contexto de luta com base na heterogeneidade contra a homogeneidade em sala de aula, Sanches (2005) salienta que um dos grandes desafios a ser superado pelos professores e também pela escola atual, está relacionado com a estratégia a ser utilizada em sala de aula, visando proporcionar condições para que os alunos aprendam a assumirem-se como diferentes e respeitem as diferenças dos outros.

De igual modo, Lopes (2004) também elucida que é através da convivência num grupo heterogéneo que todos os alunos terão oportunidades e condições para desenvolver um maior grau de respeito à diferença, de espírito de cooperação e solidariedade humana.

Assim concluímos que o trabalho a ser realizado com o grupo heterogéneo dentro do contexto inclusivo, além de proporcionar vários benefícios no que implica o desenvolvimento tanto individual como social dos indivíduos em situação de necessidades educativas especiais, também implica uma maior atenção dos professores em refletir nas palavras de Vigotsky (1986) quando menciona sobre (ZDP) Zona de Desenvolvimento Proximal.

É através das estratégias pedagógicas promovidas diante da interação entre os grupos heterogéneos e homogéneos, que será possível distinguir conforme afirma Vigotsky (1986) "as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação", ou seja, o que ainda precisa ser desenvolvido.

➤ **O ensino eficaz:** Pensar em ensino eficaz implica acreditar nas palavras de Sanches (2005) quando refere que "é possível ensinar para fazer aprender mesmo em situações difíceis". Aqui também nos apropriarmos das reflexões de Freire (1996), quando impõe condições sobre o ato de ensinar.

No contexto inclusivo, um ensino eficaz exige do professor competências para se disponibilizar em aprender a aprender constantemente. Aquele que se propõe a ser educador transformador, que reconheça seu papel diante do desenvolvimento da sua prática e assim, seja capaz de refletir sobre suas próprias atitudes, face ao trabalho a ser realizado junto a todos os alunos, seja eles ou não, em situação de necessidades educativas especiais.

Assim podemos dizer também, que um ensino eficaz só é concretizado quando nos prontificamos em contribuir para a formação integral de nossos alunos, visando transmitir-lhes um ensino de qualidade, no âmbito de formar cidadãos e cidadãs conscientes e críticos para atuar reciprocamente diante de uma sociedade efetiva. Torna-se ainda necessário que o professor compreenda, como refere Freire (1996, p. 27) que "Ensinar não é transferir conhecimento" e sim, proporcionar condições para que os alunos possam suprir suas necessidades de conhecimentos.

2. Caracterização do agrupamento e contexto de estudo

Para a realização da caracterização do Agrupamento de escolas da Cp., recorreremos à busca de informações precisas e consideradas de grande relevância para o seu desenvolvimento. Neste sentido, apresentamos todos os dados considerados pertinentes para a caracterização deste estudo.

2.1. História Geográfica do Seixal

Situado numa das zonas da Grande Lisboa, as escolas e jardins-de-infância que compõem o Agrupamento de escolas da Cp. encontram-se integrados num dos municípios do Seixal. Considerado como um município bastante amplo e abrangente, com uma área de 93, 6 km², o Seixal é formado por várias freguesias identificadas como Aldeia de Paio Pires, Amora, Arrentela, Corroios, Fernão Ferro e Seixal.

Criado no ano de 1836, por D. Maria II, no período da reforma administrativa do liberalismo, este município é limitado a norte, pelo rio Tejo e pela ribeira da Coina; ao sul, faz fronteira com Sesimbra; a leste, com o concelho de Barreiro e a oeste, com Almada. Segundo os fatos históricos, até o ano de (1898) as freguesias que hoje fazem parte do Conselho do Seixal pertenciam a Almada e devido ao processo de reestruturação, o Seixal chegou a ser extinto em 1898 e estruturado três anos mais tarde.

Quanto à população, foi possível apurar que até o ano de 1898, esta era totalmente rural e a única atividade económica praticada era a cabotagem. Esta atividade era considerada de grande relevância para a população que residia próximo ao rio, pois estabelecia o contato com Lisboa ou à indústria de moagem praticada nos 12 moinhos próximos à margem do rio, localizado na enseada do Seixal à ribeira da Coina.

Neste mesmo contexto, verificamos ainda que os principais núcleos de comunidades urbanas como a Vila do Seixal, Arrentela, Torre da Marinha e Amora estavam situados próximo ao rio. Seguindo para o interior, localizamos a Aldeia de Paio Pires identificada como uma comunidade rural, cercada de quintas caracterizadas pela produção agrícola.

Nesta altura, grande parte das quintas do Município era de propriedade das ordens religiosas, sendo assim, utilizadas como área de lazer pelos nobres e fidalgos da corte. As quintas localizadas neste concelho, próxima à orla fluvial eram divididas em duas áreas distintas, sendo que, a população urbana ocupava a área mais reduzida enquanto, a área maior era ocupada por uma reserva florestal destinada à produção de madeira para a construção de embarcações.

Mediante as várias transformações ocorridas durante o século XIX, constatamos que o Município passou por uma grande expansão industrial, favorecendo a criação de várias indústrias. A primeira unidade industrial instalada foi na Torre da Marinha e estava dedicada ao fabrico de laticínios. Desse período em diante, outras unidades industriais foram instaladas no Município, com vazão às mais diversas atividades. Entre elas destacamos a produção de sabão, vidro, produtos químicos, sola, secagem do bacalhau, descasque e moagem do arroz, e sucessivamente, no final do século XX, deu-se início as ofertas de trabalho, favorecendo em especial, grande parte da população do concelho.

Em 1960 surge a Siderúrgica Nacional, contribuindo assim, para a criação de novas unidades industriais. Com a expansão industrial ocorrida nesta altura, houve um progressivo abandono da atividade agrícola e um grande aumento da atividade industrial.

Para finalizar nosso estudo em relação ao Seixal, ressaltamos que o crescimento industrial trouxe contribuições bastante significativas, no qual, se deu início a construção da ponte sobre o Tejo com objetivo de aproximar a margem Sul da capital. Em seguida iniciou-se a construção da autoestrada do Sul até o Fogueteiro, visando aumentar o nível de acesso ao concelho entre a área urbana e a população local.

2.2. Ensino Especial no agrupamento

Com base no Decreto de Lei - Nº 3/2008, de 7 de Janeiro, o Agrupamento de escolas da Cp., disponibiliza-se para servir a comunidade local com a oferta de serviços especializados destinados à educação especial. Estes serviços têm a finalidade de apoiar as crianças e jovens que se encontram em situação de Necessidades Educativas Especiais (NEEs) de carácter permanente, proveniente da deficiência continuada ao nível da comunicação, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e de participação pessoal.

O agrupamento de escolas conta uma equipa especializada na área da Educação Especial, entre eles os docentes especializados em Educação Especial com diferentes grupos de docência e com classificações entre (910, 920 e 930). Dispõe ainda de técnicos com funções técnico-pedagógicos como Terapeuta da Fala (TF), Intérpretes da Língua Gestual Portuguesa (ILGP), Formadores de Língua Gestual Portuguesa (LGP) e outros destinados à exercerem funções e atividades variadas em função de Apoio Educativo.

Neste sentido, ressaltamos também a existência dos Técnicos Especializados, entre eles, (1) Terapeuta da Fala identificado como profissional responsável pela prevenção, avaliação e tratamento da comunicação humana e outras perturbações associadas. Este

profissional também faz parte da equipa técnica da Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos, e tem a função de avaliar e determinar as necessidades das crianças e jovens em situação de surdez ou com problemas graves derivado da dificuldade de comunicação. Também se encontra incluído nesta equipa (2) Intérpretes da Língua Gestual, identificado como profissional que interpreta e traduz as informações de língua gestual para a língua oral, escrita ou vice-versa, com o objetivo de assegurar a comunicação de pessoas ouvintes e em situação de surdez.

Para finalizar, referimos ainda que este agrupamento de escolas conta com o apoio da Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Crianças do Seixal e Almada, dispõe de Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações de Espectro do Autismo e Unidades de Apoio Especializado para a educação de alunos com Multideficiência, onde o principal objetivo é destinado em construir uma resposta educativa especializada para os alunos do agrupamento que manifestam situações enquadráveis nestas problemáticas.

2.3. Corpo docente

O corpo docente do Agrupamento de escolas da Cp., é composto por (177) profissionais que estão entre a faixa etária dos (30 aos 50) anos de idade. Do total de docentes deste agrupamento, (105) pertence ao quadro de efetivos, (13) do quadro de Zona Pedagógica e os outros (59) são contratados.

No que diz respeito ao pessoal não docente, estes correspondem ao total de 55 trabalhadores, sendo que (10) são Assistentes Técnicos e (45) são Assistentes Operacionais, dos quais 28 fazem parte do quadro efetivo. Constatamos ainda que (11) possuem contrato individual de trabalho, (2) têm contrato a termo certo, quatro possuem vínculo de trabalho com Câmara Municipal do Seixal, (6) estão inseridos no agrupamento por intermédio do programa ocupacional do Instituto do Emprego e Formação Profissional e os outros (4), possuem contrato de (3,5) horas diárias.

2.4. Organização do Agrupamento

A direção do agrupamento é formada por:

- Conselho Geral
- Direção
- Conselho Pedagógico
- Conselho Administrativo

2.5. Departamentos curriculares

O Agrupamento de Escolas é composto por vários departamentos como:

- Departamento do Pré Escolar
- Departamento do 1º Ciclo com:
 - ✓ 1º ano
 - ✓ 2º ano
 - ✓ 3º ano
 - ✓ 4º ano
- Departamento do 2º/3º Ciclos:
 - ✓ Línguas
 - ✓ Matemática e Ciências Experimentais
 - ✓ Ciências Sociais e Humanas
 - ✓ Expressões
 - ✓ Metas Curriculares

2.6. Coordenadores e Respectivas Funções

O Agrupamento de escolas da Cp. é constituído pela seguinte equipa:

- Coordenador de turma coordena e orienta o trabalho da direção de turma;
- Coordenador de Projetos Curriculares coordena e orienta os trabalhos pedagógicos;
- Coordenador do setor de Educação Especial: Coordena e orienta os trabalhos direcionados ao atendimento dos alunos que se encontram em situação de (NEEs).

2.7. Nacionalidades dos alunos do Agrupamento de escolas Cp

O Agrupamento de escolas da Cp., conta com alunos de várias nacionalidades que são:

Quadro 1 - Nacionalidade dos alunos

Etnias	Portugueses	Brasileiros	Africanos	Indianos	Europeus de Leste	Franceses	Madeirenses
Nº de alunos	757	24	326	6	4	2	1

2.8. Escolas que compõem o Agrupamento de escolas da Cp.

Apresentamos neste contexto, através de nome fictício, as cinco escolas que compõem o Agrupamento de escolas da Cp., designadas para este estudo:

1- Escola Básica 1/Jardim I Semear

Fundada no ano de (1980) e situada na zona da Amora, no concelho de Seixal, a Escola Básica do 1º ciclo - Jardim de Infância Semear é uma escola de pequeno porte, designada ao atendimento educativo a crianças de 6 aos 10 anos. É uma escola que funciona a tempo integral, possui ao todo catorze (14) salas de aula divididas em dois (2) gabinetes e atende no total (248) alunos distribuídos de acordo com a apresentação do quadro abaixo:

Quadro 2 - Números de alunos da EB1/Jardim I Semear

Números de alunos por sala	
1º A - 20 alunos	3º C - 19 alunos
1º B - 26 alunos	4º A - 20 alunos
2º A - 20 alunos	4º B - 22 alunos
2º B - 25 alunos	ER - 1/2 alunos
2º C - 20 alunos	ER - 4º A - 5 alunos
3º A - 20 alunos	ER - 4º B - 5 alunos
3º B - 20 alunos	Pré - escolar - 20 alunos

Quanto ao Ensino Especial, ressaltamos que a Escola Básica 1/Jardim I Semear possui (39) alunos que se encontram em situação de necessidades educativas especiais, distribuídos conforme o quadro que se segue:

Quadro 3 - Alunos em situação de NEEs da EB1/Jardim I Semear

Número de alunos	Problemáticas
20 alunos do 1º Ciclo	- Alunos que se encontram em situação de dificuldades auditivas.
8 alunos do Pré-escolar	
11 alunos de vários Ciclos	- Alunos que se encontram em situação de dificuldades na área do Domínio Cognitivo.

Nesse sentido, referimos ainda que os alunos que se encontram em situação de necessidades educativas especiais recebem orientações nesta mesma escola e contam com o apoio educativo de seis (6) professores pertencentes à área de Educação Especial, com os grupos (910) e (920). Sendo assim, clarificamos que os professores do grupo (910) são aqueles designados a atender crianças com as mais diversas problemáticas desta instituição e o grupo (920) são os professores que atendem exclusivamente, crianças que se encontram em situação de dificuldades auditivas.

Esta escola conta também dois (2) Terapeutas da Fala, (3) Formadores de Linguagem Gestual e (1) Intérprete de Linguagem Gestual. Conta ainda com treze (13) professores do 1º Ciclo, duas (2) educadoras e dois (2) professores de Apoio designados a prestar trinta e sete (37) horas de apoio educativo semanal.

Para finalizar nosso estudo na Escola Básica 1/ Jardim I Semear averiguamos ainda que esta escola dispõe também de cinco (5) Assistentes Operacionais, sendo quatro (4) no primeiro Ciclo e um (1) no Jardim de Infância.

2 - Escola Básica 1/Jardim I Florescer

Com ano de fundação referente ao ano de (1981), apresentamos a segunda escola de nosso estudo. Também situada na zona da Amora, no concelho de Seixal e pertencente ao distrito de Setúbal, a Escola Básica 1/Jardim I Florescer é caracterizada como uma escola de pequeno porte e estruturada para o atendimento de (120) alunos com idade entre (6 aos 10 anos).

É uma instituição pública, funciona a tempo integral e possui ao todo um total de cinco (5) salas de aula apresentadas de acordo de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 4 - Números de alunos da EB1/Jardim I Florescer

Número de alunos por sala
1º Ano - 26 alunos
2º Ano - 26 alunos
3º Ano - 23 alunos
4º Ano - 20 alunos
Pré - Escolar - 25 alunos

Visando a prioridade quanto ao atendimento dos alunos que se encontram em situação de necessidades educativas especiais, a referida escola possui quatro (4) alunos com as seguintes problemáticas:

Quadro 5 - Alunos em situação de NEEs da EB1/Jardim I Floresce

Número de alunos	Problemáticas
1 aluno	- Dislexia
1 aluno	- Hidrocefalia - Síndrome de Dandy - Walker
2 alunos	- Domínio Cognitivo

Esta escola dispõe ainda de seis (6) professores de Educação Especial, sendo um (1) do quadro (910) e cinco (5) do quadro (920), como já foi referido anteriormente. Possui também quatro (4) professores do Ensino Regular e uma (1) Educadora.

Ressaltamos também que a Escola Básica 1/Jardim I Florescer não possui professores específicos de apoio, pois são os próprios professores que se revezam e prestam um total de dez (10) horas semanal de apoio educativo aos alunos que necessitam de uma atenção especializada. Sendo assim, informamos ainda que esta escola conta com um total de três (3) Assistentes Operacionais, sendo dois (2) do 1º Ciclo e um (1) do Jardim de Infância.

3- Escola Básica 1/Jardim I Recanto do Saber

Também pertencente à zona da Amora, a Escola Básica 1/Jardim I Recanto do Saber que compõe o Agrupamento de escolas da Cp., foi fundada no ano de (1982) e se encontra estruturada com as mesmas características das demais escolas apresentadas anteriormente. Possui ao todo (240) alunos distribuídos de acordo com o seguinte quadro:

Quadro 6 - Números de alunos da EB1/Jardim I Recanto do Saber

Número de alunos por sala	
1º A - 20 alunos	3º B - 23 alunos
1º B - 26 alunos	4º A - 20 alunos
2º A - 21 alunos	4º B - 20 alunos
2º A - 26 alunos	J I A - 25 alunos
3º A - 20 alunos	J I A - 25 alunos

Esta escola possui dois (2) edifícios, sendo um com oito (8) salas de aula, para os alunos do 1º Ciclo e outro com duas (2) salas para o Pré-escolar. As salas estão adaptadas para atender no máximo um número de vinte e seis alunos. Para além das salas de aula, a escola possui também outras salas como: biblioteca, Sala de informática, cantina, refeitório e sala de professores. Observamos também que esta escola possui entre os demais alunos, (12) alunos que se encontram em situação de necessidades educativas especiais, que são:

Quadro 7 - Alunos em situação de NEEs da EB1 /Jardim I Recanto do Saber

Número de alunos	Problemáticas
8 alunos	- Autistas
4 alunos	- Domínio Cognitivo

Para tanto, verificamos ainda que esta escola conta com ao todo com (8) professores do 1º Ciclo e (2) educadoras do Pré-escolar. Possui (1) professor de apoio que presta um total de 20 horas semanais, (3) professores especializados de Educação Especial e (6) Assistentes Operacionais, sendo (4) para o 1º Ciclo e (2) para o Jardim de Infância.

4- Escola Básica 1 Passos do Futuro

Fundada no ano de (1982) e também situada na zona da Amora, a Escola Básica 1 Passos do Futuro é caracterizada como uma das menores escolas que compõe o Agrupamento de Escolas da Cp. Com um número mínimo de 41 alunos, esta escola dispõe de três (3) casas de banho, uma (1) cantina, uma (1) sala de refeitório, uma (1) sala de informática, uma (1) sala de música e duas (2) salas de aula, apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 8 - Número de alunos da EB1 Passos do Futuro

Número de alunos por sala	
3º - 20 alunos	4º - 21 alunos

Com apenas um (1) edifício, esta escola conta ao todo com quatro (4) professores e uma Assistente Operacional. Dois (2) são professores do Ensino Regular, um (1) é professor de apoio pedagógico e o outro professor atua na área da Educação Especial. Verificamos também, que nesta escola há somente dois (2) alunos com as seguintes problemáticas:

Quadro 9 - Alunos em situação de NEEs da EB1 Passos do Futuro

Número de alunos	Problemáticas
1 aluno	- Dislexia
1 aluno	- Domínio Cognitivo

5- Escola Básica 2, 3 Conquista do Sucesso

Fundada no ano de (1990) e identificada como escola sede do Agrupamento de escolas da Cp., a Escola Básica 2, 3 Conquista do Sucesso também se encontra situada na zona da Amora, concelho do Seixal. No que respeita aos termos administrativos, esta escola é identificada como escola sede do Agrupamento, onde funcionam os 2º e o 3º ciclos do ensino básico regular, dois cursos de Educação e Formação destinados aos alunos do 3º Ciclo (CEF) e ainda um curso de Percurso Curricular Alternativo (PCA), também para os alunos desta comunidade, enquanto nas outras escolas há somente o Pré- escolar e o 1º Ciclo.

Identificada como Escola de Referência para a Educação do Ensino Bilingue de Alunos Surdos com base no artigo 4 do Decreto de Lei Nº 3/2008 de 7 de Janeiro, esta escola tem como objetivo central possibilitar a aquisição e o desenvolvimento da Língua Gestual Portuguesa (LPG), sendo assim, reconhecida como a primeira língua dos alunos que se encontram em situação de (NEEs). Possui ao todo (17) Assistentes Operacionais, sendo que, (12) são do primeiro turno e (5) do segundo turno. Verificamos também que esta escola possui quatro pavilhões com (5) casas de banho, um (1) refeitório, uma (1) cantina e um total de (37) salas, apresentadas de acordo com o seguinte quadro:

Quadro 10 - Número de salas da EB 2, 3 Conquista do Sucesso.

Pavilhões	Salas
Pavilhão A	2 salas de Informática 2 salas de Música 1 sala de professor
Pavilhão B	11 salas de aula
Pavilhão C	9 salas de aula
Pavilhão D	12 salas de aula

Como já foi referido anteriormente, por ser uma escola bastante ampla, esta escola possui (76) professores e comporta um total de (402) alunos, sendo que (68) fazem parte da Educação Especial e (334) estão distribuídos de acordo com o quadro apresentado abaixo:

Quadro 11 - Número de alunos da EB 2, 3 Conquista do Sucesso.

5º Ano	A-B-C-D-F = 24 alunos	G-H = 27 alunos	I = 25 alunos		
6º Ano	A-B-C-D-E = 20 alunos	F = 27 alunos	G = 25 alunos	H = 23 alunos	PCA = 16 alunos
7º Ano	A-B-C-D = 20 alunos	E = 18 alunos	F = 16 alunos	G = 18 alunos	
8º Ano	A-B-C = 25 alunos	D = 27 alunos	E = 26 alunos		
9º Ano	A-B-C = 20 alunos	D = 26 alunos	E = 21 alunos		
CEF	38 alunos				

Para tanto, observamos através do quadro acima, que além de oferecer o 2º e 3º Ciclo do Ensino Regular divididos em dois turnos, esta escola oferece também o (PCA) para os alunos do 6º Ano e dois Cursos de Educação e Formação (CEF), destinados aos alunos do 3º Ciclo. Quanto ao Ensino Especial, a Escola Básica 2,3 Conquista do Sucesso possui um total de (68) alunos distribuídos conforme apresentamos no quadro abaixo:

Quadro 12 - Número de alunos em situação de NEEs da EB 2, 3 Conquista do Sucesso.

Número de alunos em situação de NEEs por sala	
5º Ano - 17 alunos	6º Ano - 13 alunos
7º Ano - 18 alunos	8º Ano - 11 alunos
9º Ano - 9 alunos	

Para finalizar nosso estudo, referimos ainda que a Escola Básica 2,3 Conquista do Sucesso encontra-se estruturada para desenvolver um ensino especializado aos alunos que se encontram em situação de necessidades educativas especiais. Sendo assim, apresentamos através do quadro abaixo as problemáticas atendidas nesta escola:

Quadro 13 - Problemáticas existentes na EB 2, 3 Conquista do Sucesso.

Problemáticas atendidas nesta escola	
- Surdez sensorial bilateral de género profundo	- Perturbação do Espectro de Autismo
- Síndrome de Asperger	- Hiperatividade com défice de atenção
- Dislexia	- Compromisso ao nível de perceção memória
- Disortografia	- Compromisso ao nível afetivo/emocional
- Dicefalia	- Síndrome Down
- Compromisso cognitivo	

3. Enquadramento Metodológico

Neste capítulo apresentaremos a metodologia utilizada neste estudo de investigação, uma vez que para realizarmos um trabalho de investigação, se torna fundamental refletir sobre a metodologia a ser aplicada. Portanto, para desenvolvimento deste trabalho, utilizamos a pesquisa bibliográfica, quantitativa e qualitativa.

De acordo com o trabalho que se segue, apresentamos os seguintes procedimentos considerados mais adequados para a elaboração desta dissertação.

3.1. A escolha do tema

A escolha do tema "Perspetivas e desafios dos professores face às necessidades educativas especiais: Uma visão transdisciplinar na escola regular" deu-se mediante as inúmeras dificuldades vivenciadas no contexto da prática pedagógica desenvolvida com uma turma de alunos do 1º Ano do 1º Ciclo no ano de (1999), numa escola de ensino privado no Brasil.

Nesta altura, foram incluídos na minha turma dois (2) alunos em situação de necessidades educativas especiais, sendo um com (TDAH) e outro com Paralisia Cerebral. Confesso que me senti bastante desmotivada profissionalmente diante daquelas situações, pois o grande desafio presenciado naquele momento estava centrado em várias carências tais como: a minha falta de preparação, incluindo a insuficiência de conhecimento referente às problemáticas existentes, a dificuldade em realizar atividades com adaptações curriculares para atender as necessidades educativas desses alunos, a falta de apoio por parte da instituição em disponibilizar recursos e materiais, equipamentos e uma equipa multidisciplinar para fornecer as orientações adequadas e necessárias para que se possa fazer um trabalho coerente e de qualidade que, automaticamente, pudesse dar resposta às necessidades dos alunos em situação de necessidades educativas especiais.

Fui tentando equilibrar a situação diante dos conhecimentos que aos poucos adquiria e também com o apoio dos familiares, já que a escola não dispunha das condições necessárias para que eu pudesse realizar um trabalho de qualidade, visando suprir as minhas expectativas e, ao mesmo tempo, responder com êxito às necessidades destes alunos, sem interferir no processo de ensino/aprendizagem da turma.

Foi um ano bastante crucial e de muitas angústias proporcionado pela falta de formação referente às Necessidades Educativas Especiais, uma vez que a inclusão destas crianças com estas problemáticas em sala de aula, requer uma participação mais ativa, não só

do professor e dos familiares, mas também de todo o contexto educativo. Com muita calma e paciência consegui superar algumas das dificuldades e enfim, reconhecer que somos capazes de vencer nossos próprios desafios e, ao mesmo tempo, promover a autonomia desses alunos fazendo-os felizes e capazes para atuar numa sociedade mais justa e igualitária.

O trabalho realizado durante este ano de (1999) marcou-me profundamente e foi mediante estas dificuldades vivenciadas com a inclusão desses alunos em situação de necessidades educativas especiais em sala de aula regular, que despertei para a necessidade de refletir cautelosamente sobre estas questões, e, deste modo, desenvolver um trabalho que pudesse despertar a atenção de todos os envolvidos no contexto educativo, ou seja, para os desafios enfrentados pelos professores no contexto inclusivo e, assim, chegar a um consenso exato que possa suprir as perspetivas desejadas.

3.2. Questão de partida

Neste contexto característico em que nós professores nos encontramos inseridos, sendo a nossa profissão identificada exclusivamente como "genérica", pelo fato de assumir várias responsabilidades diante dos desafios que envolvem o sistema educativo atual, percebemos que há uma grande necessidade de se refletir criticamente sobre a nossa prática pedagógica a ser realizada e, assim, chegarmos a uma conclusão específica sobre a nossa perspetiva de trabalho a ser realizada no contexto inclusivo.

Percebemos então que, refletir sobre a questão que envolve todo o trabalho a ser realizado pelos professores da escola inclusiva, requer em especial, uma atenção mais específica e uma análise mais profunda sobre a nova postura profissional exigida pela política educativa atual no que implica a prática pedagógica e metodológica dos professores do ensino regular, face à educação inclusiva.

Nessa perspetiva educativa de inclusão o professor hoje, precisa ser um profissional multifuncional, capaz de criar e dinamizar novos conhecimentos. Precisa lutar a favor da inclusão e contra exclusão social, ser animador de grupos, organizar seu trabalho e, ao mesmo tempo, aumentar o potencial de conhecimento e dinamizar a aprendizagem dos alunos em sala de aula. Uma grande responsabilidade diante da sociedade aprendente, onde "o ato de educar é complexo" Gadotti (2003, p. 22 e 41) e se torna mais complexo ainda, principalmente quando nos referimos ao trabalho a ser realizado como os alunos que se encontram em situação de (NEEs).

Sendo assim, Guilherme (2009) também enfatiza que um dos maiores desafios vivenciados pelo sistema educativo atual, consiste na dinâmica de uma sociedade de

constantes mudanças, onde precisamos estar preparados para enfrentar tanto a diversidade quanto a globalidade no mesmo contexto.

Em face a esta complexidade vivenciada em torno do contexto educativo inclusivo, procuramos saber dos professores da escola regular, a que se devem as perspetivas e os desafios com que os mesmos se confrontam no seu dia-a-dia: Será que a prática pedagógica desenvolvida pelos professores da escola regular, contempla a educação para todos, visando atender a diversidade de públicos, no sentido de priorizar as necessidades educativas de cada aluno e, em especial, dos alunos em situação de necessidades educativas especiais?

É mediante este pressuposto, que pretendemos desenvolver um trabalho que possibilite condições para que possamos ir ao encontro das perspetivas e desafios dos professores da escola regular, face às necessidades educativas especiais.

3.3. Objetivo Geral do estudo

O objetivo geral deste estudo consiste em identificar as perspetivas e os desafios vivenciados pelos professores das escolas de ensino regular, face às necessidades educativas especiais.

3.4. Objetivos Específicos

Os objetivos específicos consistem em verificar se:

- Os desafios vivenciados pelos professores do ensino regular estão relacionados com a deficiência da prática educativa;
- A falta de motivação dos professores é identificada como fator desencadeante das dificuldades em desenvolver uma prática pedagógica que beneficie a educação para todos no contexto de sala de aula inclusiva;
- A insuficiência dos recursos e materiais didáticos estão associados aos desafios enfrentado pelos professores no contexto educativo;
- A formação contínua é identificada como fator essencial para a promoção de um ensino-aprendizagem que dê resposta às necessidades educativas individuais dos alunos especiais em turma regulares;
- Os professores estão preparados para lidar com a diversidade de problemáticas no contexto inclusivo;

- Os professores anseiam por perspetivas que visam superar os desafios e favorecer o sucesso educativo, diante dos alunos que se encontram em situação de necessidades educativas especiais na escola regular.

3.5. Tipo de pesquisa

O presente estudo encontra-se fundamentado, diante das pesquisas bibliográfica, quantitativa e qualitativa. Sendo assim, o trabalho realizado iniciou-se com uma pesquisa bibliográfica que me permitiu estabelecer o quadro conceptual que presidiu à elaboração do plano de estudo empírico e, posteriormente, à análise dos dados.

Diante desse contexto, quando nos referimos ao termo quantitativo, priorizamos o principal objetivo que consiste em coletar todas as informações precisas e de qualidade através da fonte direta de dados a ser realizada no próprio ambiente natural de trabalho, sendo o pesquisador identificado como seu próprio instrumento.

No entanto, Carmo e Malheiro Ferreira (1998) fazem uma definição deste tipo estudo como quantitativo, por ser uma investigação que pressupõe a formulação de hipóteses explicativa dos fenómenos, visando controlar as variáveis e o objetivo central que consiste na generalização dos resultados a uma determinada população em estudo, com base na amostra particular.

Nesta mesma linha de pensamento, Hill e Hill (2002, p. 19) afirmam que "uma investigação empírica é uma investigação em que se fazem observações para compreender melhor o fenómeno a estudar" e também, pelo fato de haver necessidade de irmos ao campo e realizarmos observações diretas, e assim, nos permitirem construir melhores compreensões e explicações do estudo em causa.

Portanto, analisamos e concluímos que este tipo de estudo além de ser identificado como uma investigação empírica, consiste também num processo estruturado pelo fato de nos obrigar a estabelecer uma sequência para aplicarmos e colhermos diretamente os conhecimentos necessários, sem nos desviarmos do contexto de estudo.

3.5.1. Contexto de pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do contexto escolar, no Agrupamento de Escolas da Cp., localizado numa freguesia da Grande Lisboa, situado na localidade do Seixal, juntamente com os professores do Pré-escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos, onde os mesmos foram designados a serem sujeitos centrais neste estudo de investigação.

3.6. Participantes

Este estudo de investigação contou com a participação dos professores do Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º Ciclo do Agrupamento de escolas da Cp., composto pelas seguintes escolas, apresentadas abaixo através de nome fictício:

- 1- Escola Básica I/JI - Semear
- 2- Escola Básica I/JI - Florescer
- 3- Escola Básica I/J - Recanto do Saber
- 4- Escola Básica I - Passos do Futuro
- 5- Escola Básica 2,3 Conquista do Sucesso

3.7. Sujeitos/Fontes

Os sujeitos selecionados para participarem deste trabalho de investigação foram 100 (cem) professores do Agrupamento de escolas da Cp., situado na localidade do Seixal, onde a prática pedagógica também é fragmentada em sala de aula regular por alunos que se encontram em situação de necessidades educativas especiais.

3.8. Procedimentos para a recolha de dados

Designado como uma pesquisa de natureza empírica, este estudo apresentou como ponto inicial uma investigação em campo, realizada diretamente com os professores do Agrupamento de escolas da Cp., identificados como intervenientes deste estudo.

Nesse sentido, a intenção de escolha do Agrupamento de escolas da Cp., deu-se por ser uma escola bastante ampla e por proporcionar condições adequadas para a realização da pesquisa. Assim, os procedimentos utilizados para a recolha de dados, deram-se através das seguintes etapas:

No primeiro momento, a integração da mestranda na Escola Básica 2,3 Conquista do Sucesso (escola sede) deu-se no sentido de realizar uma conversa informal com o diretor do agrupamento, com o objetivo de solicitar a permissão para aplicação dos questionários aos professores e realização da entrevista com 2 (dois) coordenadores da educação especial. Neste momento foi entregue a declaração emitida pelo Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, onde também foi realizado o agendamento para a aplicação de 120 exemplares aos professores do Agrupamento de escolas da Cp.

A aplicação se deu por ciclos, sendo a primeira, realizada no dia 15 de Março de 2013 durante uma reunião pedagógica que contou com a participação de 30 professores da

Escola Básica 1/Jardim I - Semear, Escola Básica 1/Jardim I - Florescer, Escola Básica 1/Jardim I - Recanto do Saber, do Agrupamento de escolas da Cp. Os questionários foram recolhidos de imediato pela mestrandia, após o término da reunião.

A segunda aplicação foi realizada no dia 18 de Março de 2013, com os professores do primeiro (1º) Ciclo da escola Básica 1 Passos do Futuro, que aconteceu durante uma reunião pedagógica, sendo então, utilizado os mesmos procedimentos da primeira aplicação.

Para finalizar esta etapa, foi realizada a última aplicação dos questionários no dia 22 de Março de 2013, aos professores da Escola Básica 2, 3 Conquista o Sucesso, no qual utilizei o mesmo processo das aplicações anteriores. Dos cento e vinte (120) participantes indicados, foi possível aplicar somente a cem (100) professores.

Finalizada esta parte, deu-se então o prosseguimento para a aplicação das entrevistas, face a permissão do diretor do agrupamento. Os coordenadores foram contactados diretamente pelo diretor, no qual se prontificaram a fornecer as informações necessárias, mas sendo dito de imediato que dispensavam a gravação.

Sendo assim, finalizamos os procedimentos para a coleta de dados realizada através de forma escrita pela mestrandia, numa das salas do agrupamento entre os dias 16 e 17 de Julho do corrente ano letivo, onde os entrevistados demonstraram muita simpatia e boa vontade quanto às informações solicitadas.

3.9. Questionário

Também identificado por inquérito, o questionário constitui-se numa técnica de investigação quantitativa, que requer do investigador um plano estruturado. Este plano tem como objetivo encontrar relações entre variáveis e fazer descrições com base nos dados recolhidos.

Neste sentido, Tuckman (1994), clarifica que uma investigação só poderá ser considerada empírica se os dados recolhidos forem provenientes da própria realidade do problema a ser investigado. Sendo assim, referimos também que neste processo de investigação empírica, achamos por conveniente utilizar a escala de Likert, visando obter "dados de intervalos, relativos às atitudes dos inquiridos, seus juízos de valor e sua percepções" como afirma o referido autor acima.

Quanto o termo quantitativo, verificamos que este faz referências a números, opiniões e informações, considerados de grande relevância para serem classificadas e analisadas. No entanto, Hill e Hill (2002, pp. 84-86) também mencionam que para escrever um bom questionário, convém observar alguns requisitos como:

- Listar todas as variáveis da investigação, incluindo as características dos casos;
- Especificar o número de perguntas para medir cada uma das variáveis;
- Escrever uma versão inicial para cada pergunta;
- Pensar cuidadosamente na natureza das hipóteses e nas variáveis das perguntas;
- Decidir o tipo de hipótese geral, técnicas adequadas para testá-lo e ter atenção aos pressupostos das técnicas;
- Decidir o tipo de resposta desejável para cada pergunta;
- Seguir sempre a mesma sequência para cada pergunta
- Planear as secções do questionário.

Portanto, como foi citado anteriormente, é importante que tenhamos uma atenção pormenorizada em relação à aplicação do questionário, priorizando sua importância e necessidade para a realização da pesquisa empírica.

4. Apresentação e tratamento de dados

Diante da pesquisa realizada através da aplicação do inquérito, apresentamos os quadros com a relação das seguintes questões e respostas obtidas pelos inquiridos deste estudo, dividido em duas partes distintas. Sendo assim, a primeira parte consta as características pessoais e profissionais dos inquiridos composta pelas seguintes variáveis: Sexo, tempo de serviço, habilitações académicas e o Número de alunos em situação de NEEs existente nas salas de ensino regular.

Quadro 14 – Identificação dos inquiridos

I- Identificação dos inquiridos			
1- Sexo do inquiridos:			
Masculino: 36	Feminino: 64		
2- Tempo de serviço dos inquiridos no Ensino Regular (em anos)			
1-5= 15	6-10= 17	11-15=31	Mais de 20= 37
3- Habilitações académicas dos inquiridos:			
Licenciatura: 66	Bacharelados: 4	Mestrado: 21	Doutoramento: 9
4- Número de alunos em situação de NEEs existente nas turmas regulares:			
1-5= 94	6-9= 5	Mais de 10= 1	

Nesta segunda parte, as questões e resultados apresentados envolvem as experiências e/ou conhecimentos dos professores (as) do Agrupamento de escolas da Cp., em relação ao trabalho desenvolvido na escola inclusiva.

Quadro 15 –Experiências e conhecimentos dos inquiridos

II- Questões apresentadas em relação à experiência e conhecimentos, face às NEEs	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo plenamente
1- A existência de alunos em situação de NEEs nas turmas regulares, constitui um desafio para os/as professores/os do sistema de ensino regular.	-	-	30	70
2- A inclusão de alunos/as em situação de NEEs no sistema de ensino regular, oferece ao/a professor/a desafios que compensam o esforço.	-	38	45	17
3- Compreender na íntegra os objetivos do processo de inclusão dos/as alunos/as especiais, deveria ser um requisito fundamental para todos/as os/as professores/as do sistema de ensino regular.	-	9	39	52
4- Encontro dificuldades particulares para desenvolver uma prática de ensino-aprendizagem que dê respostas às necessidades dos/as educativas dos alunos/as especiais em sala de aula regular.	3	11	68	18
5- Uma das maiores dificuldades dos/as professores/as do ensino regular é o facto de os/as alunos/as em situação de NEEs necessitarem constantemente de uma atenção individualizada.	1	4	46	49
6- Os recursos e materiais didáticos, disponibilizados aos/as professores/as do ensino regular, são suficientes para atender às necessidades individuais dos/as alunos/as especiais.	23	40	35	2
7- O espaço físico das escolas, do sistema de ensino regular oferece aos/as professores condições adequadas para o desenvolvimento de um trabalho cooperativo que contemple as necessidades dos/as alunos/a especial.	18	39	36	7
8- As estratégias cooperativas promovem melhorias no sucesso do ensino-aprendizagem dos/as alunos/as em escolaridades regulares.	-	2	22	76

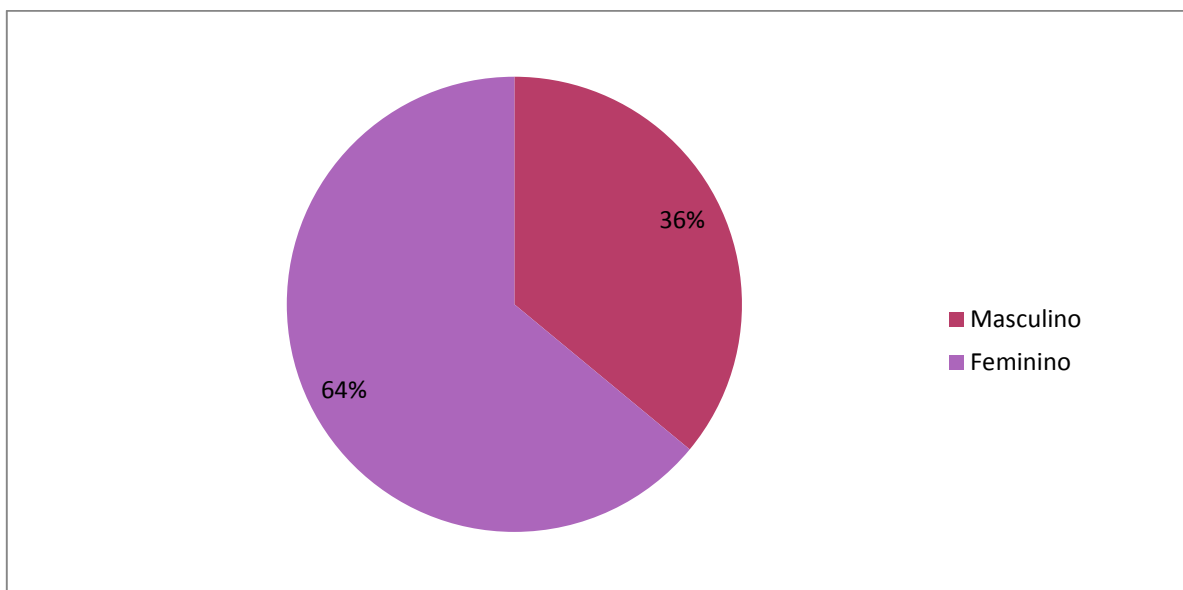
9- A colaboração entre os/as professores do Ensino Regular e o Apoio e Ensino Especial tem favorecido o sucesso dos/as alunos especiais.	-	2	43	55
10- A formação contínua tem proporcionado uma ajuda relevante aos/as professores/as do ensino regular, face aos desafios vivenciados diante dos/as alunos/as especiais.	2	3	43	52
11- A insuficiência de conhecimentos para as necessárias adaptações curriculares, dificulta o trabalho aos/as professores/as dos sistema de ensino regular.	-	8	48	44
12- A colaboração da família, tem sido fundamental para o desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado com alnos/as em situação de NEEs.	1	6	45	48
13- Uma inclusão bem-sucedida dos/as alunos/as em situação de NEEs beneficia o sucesso escolar dos/as alunos/as sem necessidades especiais.	4	16	45	35
14- Uma inclusão bem-sucedida dos/as educativas alunos/as em situação de necessidades beneficia o desenvolvimento pessoal dos/as alunos/as sem necessidades especiais.	5	12	60	23
15- O papel do/a professor/a do sistema de ensino regular, consiste em contribuir para a formação integral dos/as alunos/as especiais, visando formar cidadãos/ãs conscientes e críticos para atuar reciprocamente no âmbito de uma cidadania efetiva.	-	1	23	76

4.1. Apresentação dos resultados quantitativos obtidos

Apresentamos através dos gráficos abaixo, os resultados adquiridos mediante a participação dos cem (100) professores inquiridos do Agrupamento de escola da Cp.

1- Sexo da população inquirida.

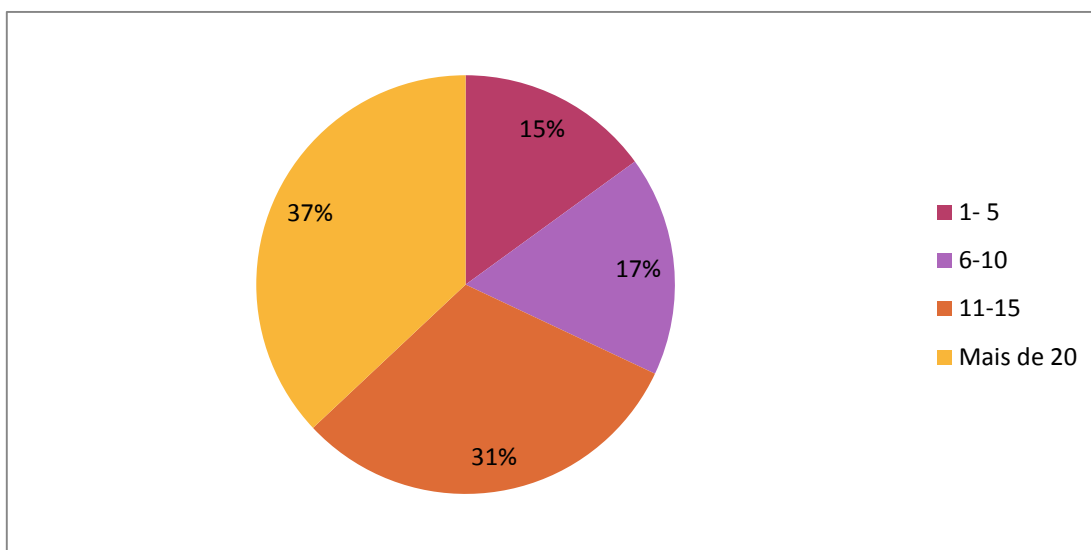
Gráfico I - Sexo da população inquirida.



Relativamente ao quadro acima, observamos que 64% dos inquiridos pertencem ao sexo feminino e 34% são do sexo masculino. Sendo assim, Analisando a primeira questão referente ao sexo da população inquirida, onde tivemos a participação de cem (100) inquiridos, sendo estes, professores do 1º, 2º e 3º Ciclos, concluímos com base nas respostas fornecidas que uma grande parte que representa sessenta e quatro professores (as) inquiridos são do sexo feminino e o restante que representa trinta e seis do total de professores inquiridos são do sexo masculino.

2- Tempo de serviço dos inquiridos.

Gráfico II - Tempo de serviço dos docentes (em anos).

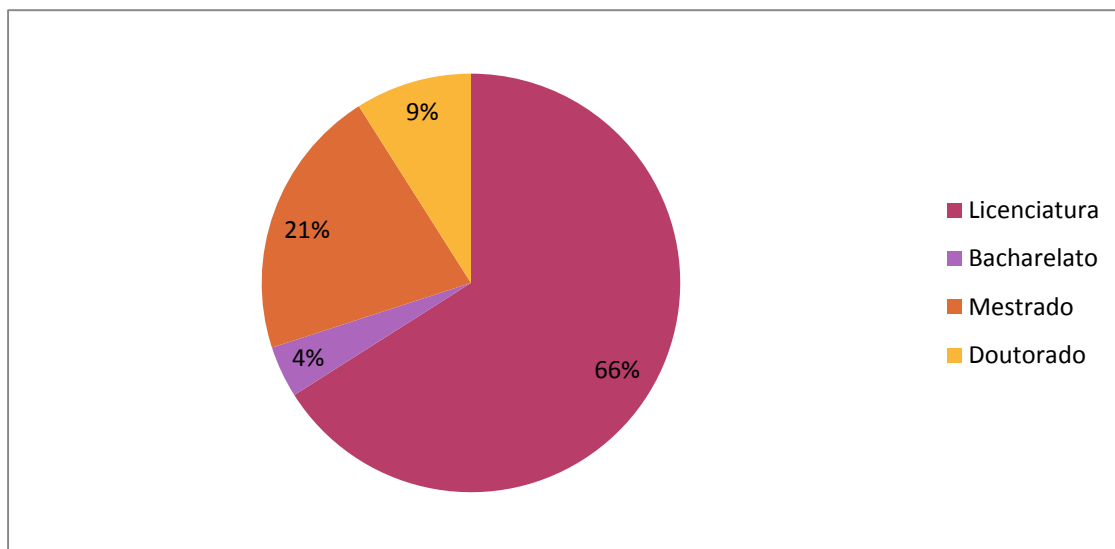


No que respeita o tempo de serviço dos inquiridos do Agrupamento de Escolas da Cp., foi possível constatar que 37% possui mais de 20 anos de serviço, 31% possui entre (11-15) anos, 17% possui de (6-10) anos e uma pequena percentagem formada por 15% possui entre (1-5) anos de serviço.

No entanto, quando nos referimos ao tempo de serviço dos inquiridos no ensino regular, analisamos que o Agrupamento de Escolas da Cp., é composto por um grupo de docentes que apresentam uma grande diferença em relação aos anos de trabalho apresentado na pesquisa realizada. Desta forma, analisamos então que, a maior percentagem corresponde ao número de (37) professores com mais vinte anos de serviço, em seguida temos (31) professores que possuem em média entre onze a quinze anos de serviço, (17) professores que possuem em média de seis a dez anos de serviço e assim concluímos que os outros (15) professores possuem de um a cinco anos de serviço.

3- Habilitações académicas dos inquiridos.

Gráfico III - Habilitações académicas.

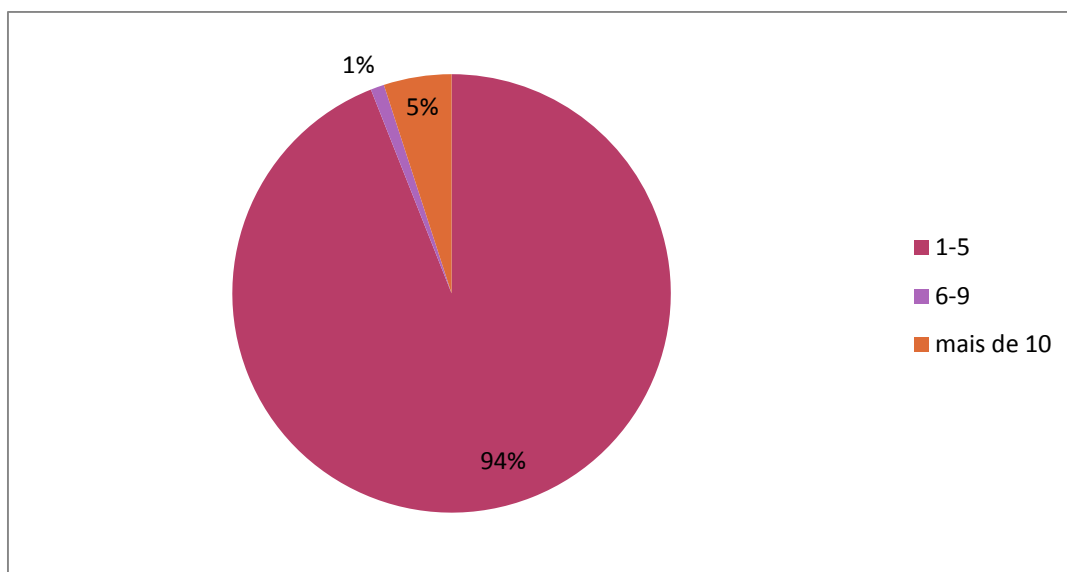


De acordo com o gráfico em destaque acima, podemos observar que 66% dos inquiridos possuem Licenciatura, 21% possuem o Mestrado, 9% são Doutorados e o restante que representa apenas 4% possuem Bacharelato.

Considerando as habilitações académicas dos inquiridos como um dos pontos relevantes para o desenvolvimento de um ensino de qualidade no contexto inclusivo, foi possível analisar que grande parte dos inquiridos neste estudo, ou seja, sessenta e seis professores são Licenciados. A seguir observamos que, vinte e um possuem o Mestrado, nove são Doutorados e os outros quatro professores possuem o Bacharelato.

4- Número de alunos em situação de (NEE), existente na sala de aula, neste ano letivo.

Gráfico IV - Número de alunos em situação de NEEs.

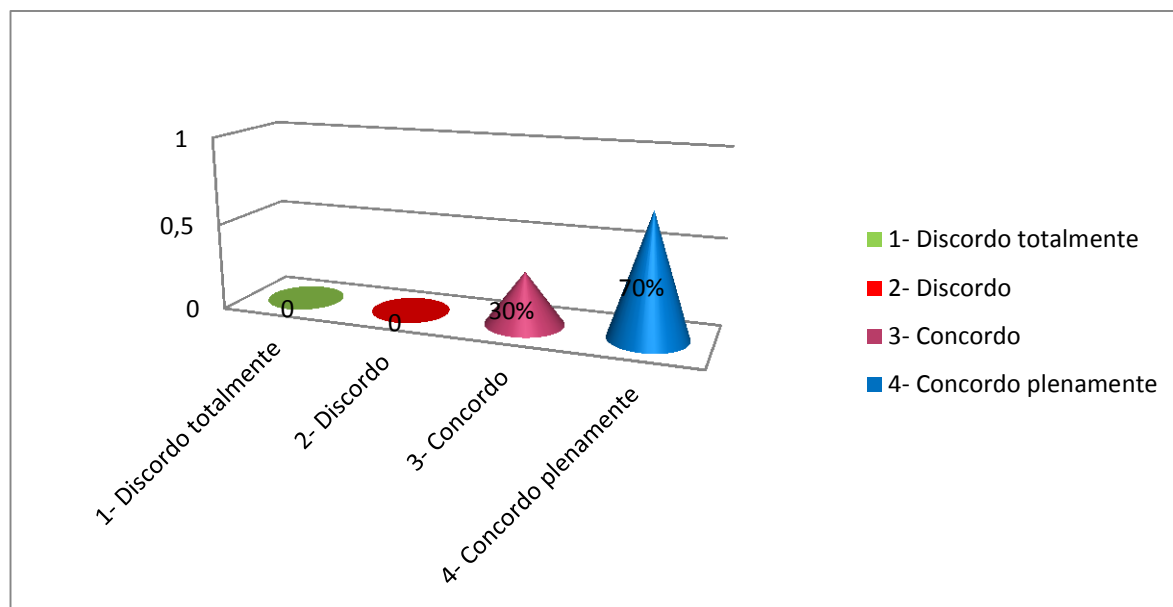


De acordo com a apresentação deste gráfico, é possível observar que do total de inquiridos que participaram deste estudo de investigação, 94% dos professores possuem entre 1-5 alunos em situação de necessidades educativas especiais em sala de aula, 5% possuem entre 6-9 alunos e o restante de 1% possui mais 10 alunos.

Com relação ao número de alunos em situação de (NEEs) existentes em sala de regular neste ano letivo, foi possível analisar que em todas as salas de aula há alunos que apresentam diferentes problemáticas. Neste sentido, observamos que noventa e quatro professores do pré-escolar ao primeiro ciclo afirmaram possuir entre um a cinco (5) alunos em situação de (NEEs) na sala de aula, cinco (5) professores do segundo ciclo disseram possuir entre seis a nove alunos. Apenas um professor do terceiro ciclo disse possuir um total de dez alunos, evidenciando assim, um conjunto com diferentes problemáticas em várias disciplinas de ser ministrada.

5- A existência de alunos/as em situação de necessidades educativas especiais nas turmas regulares, constitui um desafio para os/as professores/as do sistema de ensino regular.

Gráfico V - Alunos/as em situação de NEEs nas turmas regulares como desafio para os/as professores/as do sistema regular.



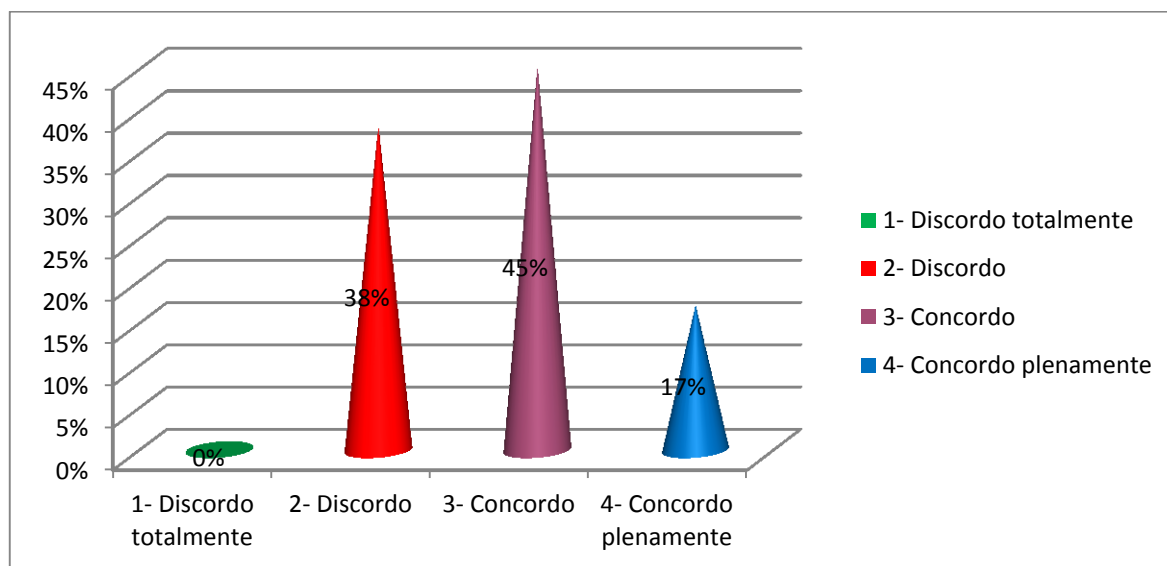
Face à pesquisa realizada através da aplicação dos inquéritos, podemos constatar que 70% dos professores inquiridos concorda plenamente que a existência de alunos em situação de necessidades educativas especiais constitui verdadeiros desafios e os outros 30% concorda vivenciar desafios com a existência desses alunos no sistema de ensino regular.

Com base nas respostas referente a questão acima, analisamos que, dos 100 (cem) inquiridos, um grande grupo formado por setenta professores concordam plenamente que a existência de alunos em situação de (NEEs) nas salas regulares constitui um verdadeiro desafio. Neste mesmo sentido, outra pequena parte formada por trinta inquiridos também concordam que este desafio se encontra presente nas salas de aula.

Sendo assim, é possível afirmar que realmente os alunos que se encontram em situação de NEEs constituem um verdadeiro desafio para os professores do ensino regular. Ao mesmo tempo, complementamos que trabalhar com grupos heterogêneos e homogêneos num mesmo espaço, exige desses profissionais do ensino bastante conhecimento, preparo e, acima de tudo, vontade própria no sentido de equilibrar o ensino/aprendizagem para que todos possam trabalhar em harmonia e assim, alcançarem juntos os mesmos objetivos.

6 - A inclusão de alunos/as em situação de necessidades educativas especiais no sistema de ensino regular, oferece ao professor/a desafios que compensam.

Gráfico VI - A inclusão de alunos/as em situação de NEEs oferece ao/a professor/a desafios que compensam o esforço.



Com relação a este quadro, podemos comprovar através dos resultados obtidos que 45% dos professores concorda que a inclusão de alunos/as em situação de necessidades educativas especiais no sistema de ensino regular oferece desafios que compensam o esforço, enquanto 38% discorda que a inclusão desses alunos oferece desafios que compensam. Sendo assim, observamos que apenas 17% concorda plenamente que a inclusão oferece desafios que compensam o esforço.

Ao analisar esta questão que se refere à inclusão de alunos/as em situação de (NEEs) no sistema de ensino regular, evidenciamos certa diferença bastante significativa em relação as resposta facultada pelos inquiridos. Observamos então, através dos dados disponibilizados que um grupo composto por quarenta e cinco professores concordam que a inclusão dos alunos com (NEEs) oferece desafios que compensam o esforço, ou seja, o trabalho a ser realizado em sala de aula regular.

Por outro lado, trinta e oito professores contradizem em suas respostas e afirmam com toda clareza que a inclusão desses alunos não proporciona desafios compensativos mediante ao seu esforço. No entanto, percebemos que um número de dezessete professores sustentam através de suas respostas ao dizer que concordam que a inclusão é identificada

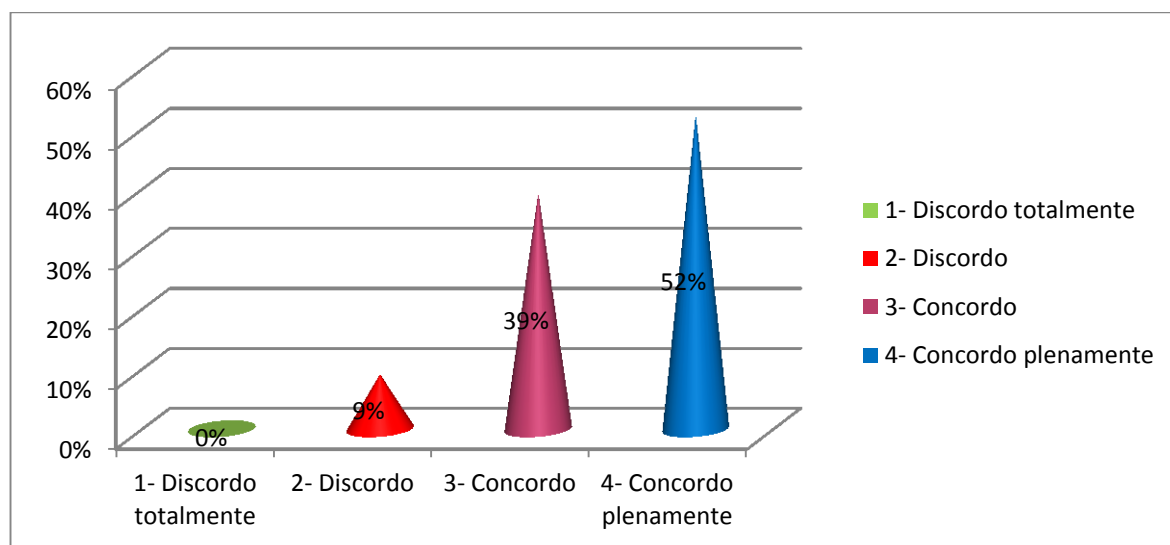
como direito fundamental de todos os alunos e, é um contributo de grande valia para o desenvolvimento do trabalho.

Para finalizar esta questão, complementamos ainda que esta discordância manifestada por este percentual de trinta e oito professores é uma questão que implica reflexão sobre a sua posição como profissional no contexto inclusivo. Quando nos referimos sobre inclusão, é necessário ter em mente que o trabalho a ser realizado em sala de aula deve ser colaborativo, ou seja, em equipa. E a nosso ver, percebemos que ainda não há este espírito de conscientização por parte de alguns professores.

Assim concluímos que, há uma necessidade de consenso por parte de muitos professores, em querer fazer e saber fazer da sua prática algo compensativo, que priorize e atenda as necessidades dos alunos especiais em sala de aula regular e ao mesmo tempo compense o seu esforço.

7- Objetivos do processo de inclusão dos/as alunos/as especiais.

Gráfico VII - Objetivos do processo de inclusão como requisito fundamental aos alunos em situação de NEEs no ensino regular.



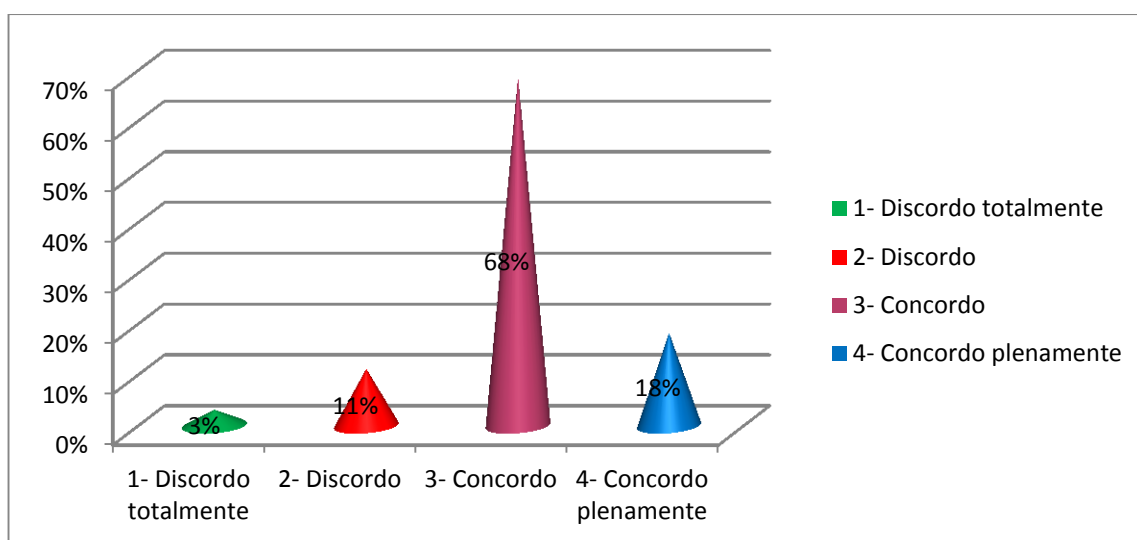
Diante do gráfico apresentado acima, torna-se possível compreender que uma maioria representada por 52% dos inquiridos revela concordar plenamente que a compreensão dos objetivos do processo de inclusão deveria ser um requisito fundamental para todos os professores do sistema de ensino regular. Neste mesmo sentido, verificamos também que 39% afirma concordar, enquanto, apenas 9% discorda desta afirmação.

Claramente às respostas relativas a esta questão, constatamos que cinquenta e dois professores concordam plenamente e com toda certeza que o desenvolvimento de um trabalho de qualidade no contexto inclusivo requer objetividade. Outra parte composta por trinta e nove professores concordam que a compreensão desses objetivos é imprescindível para todos que trabalham numa escola inclusiva.

Contudo, analisamos também que nove professores discordam e ao mesmo tempo, desconsideram que a compreensão dos objetivos, no qual respeita do processo de inclusão, possa ser um requisito fundamental para todos os professores do sistema de ensino regular. Desta forma concluímos que o trabalho a ser desenvolvido na escola inclusiva só será compensativo para todos os professores, quando houver uma participação conjunta de toda a equipe. Quando todos compreenderem que o objetivo da inclusão consiste em desenvolver atitudes que proporcionem aos alunos que se encontram em situação de necessidades educativas especiais, melhores condições de vida para participarem autonomamente e criticamente na sociedade, no qual se encontram inseridos.

8- Respostas às necessidades educativas dos/as alunos/as especiais em sala de aula regular.

Gráfico VIII - Dificuldades encontradas pelos professores no desenvolvimento do ensino-aprendizagem com os alunos em situação de NEEs.



Como podemos observar, constatamos que uma grande percentagem formada por 68% dos inquiridos concorda ao dizer que encontram dificuldades particulares para desenvolver uma prática ensino-aprendizagem que dê respostas às necessidades educativas dos alunos especiais em sala de aula regular e, em seguida, outra parte composta por 18% dos inquiridos

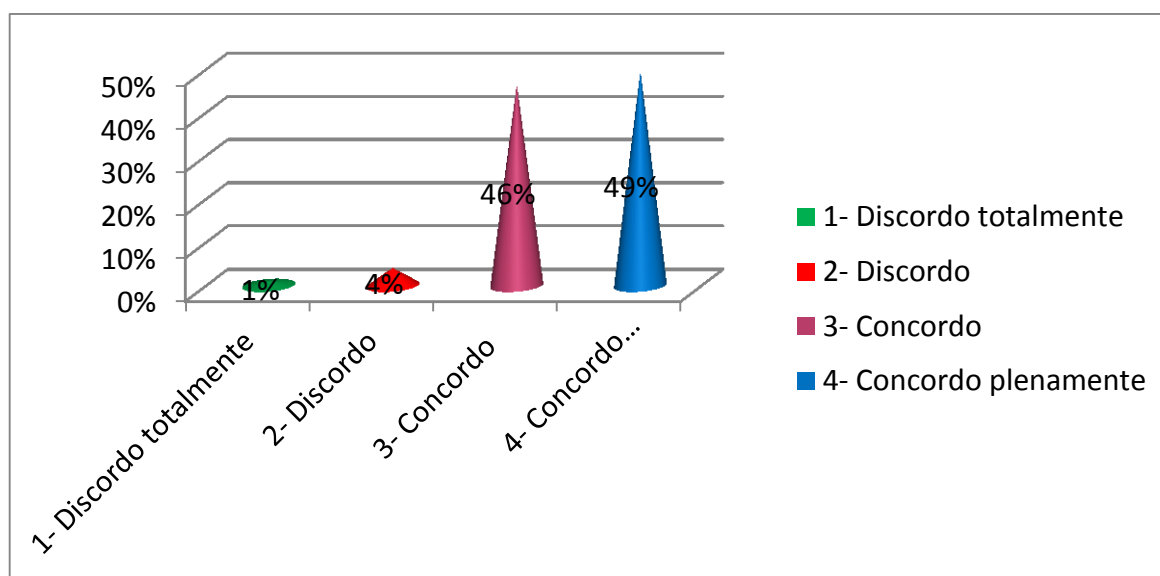
concorda plenamente e fielmente com esta questão. Por outro lado, verificamos que 11% discorda desta afirmação e 3% que corresponde a quantidade mínima de professores inquiridos, nos dá a sua contribuição ao dizer que discorda totalmente com a resposta apresentada acima.

Ao analisar esta questão, percebemos que um grupo formado por sessenta e oito professores não se limitam em afirmar e, assim, concordam que encontram dificuldades particulares para desenvolver uma prática ensino-aprendizagem que dê respostas às necessidades educativas dos alunos especiais em sala de aula regular. Também verificamos nesta mesma linha de pensamento que dezoito professores concordam plenamente com esta questão, enquanto, apenas onze professores alegam discordar deste fato.

Para tanto, concluímos e analisamos que as dificuldades estão realmente presente no dia-a-dia das práticas exercidas pelos professores. Portanto, acreditamos que a sua existência contribuirá grandemente e positivamente para dinamizar a qualidade do ensino e assim, possibilitar condições para que os demais professores, sendo estes oitenta e seis professores, possam ir a busca de melhorias para superar estes desafios e na mesma proporção, satisfazerem as necessidades educativas dos seus alunos.

9 - Dificuldades dos/as professores/as do ensino regular em relação aos/as alunos/as em situação de NEEs.

Gráfico IX - Dificuldades dos/as professores/as do ensino regular no atendimento individualizado aos alunos/as em situação de NEEs.



Diante da apresentação gráfica, é possível concluir que 49% dos professores concorda plenamente que a grande dificuldade presente entre os professores do ensino regular consiste no fato dos alunos que se encontram em situação de necessidades educativas especiais necessitarem constantemente de uma atenção individualizada. Verificamos também, que 46% desses professores afirma concordar com esta questão, sendo que contrariamente, uma pequena minoria formada por 4% diz discordar. Em seguida aparece apenas 1% que discorda totalmente desta questão.

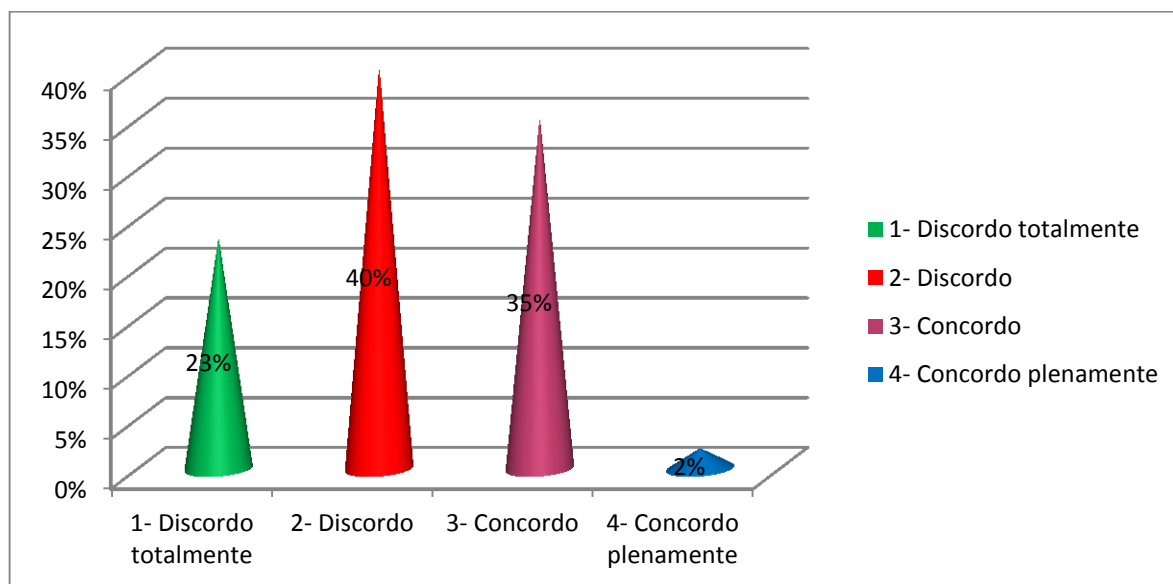
No que diz respeito à necessidade dos alunos do ensino regular necessitarem constantemente de uma atenção individualizada, procurámos saber dos inquiridos que participaram deste estudo, se este fato constitui para eles uma dificuldade. Portanto, a resposta encontrada evidencia que quarenta e nove professores inquiridos concordam plenamente e, neste mesmo sentido, quarenta e seis concordam com esta questão e afirmam que sente dificuldades em proporcionar um atendimento prioritário aos alunos especiais que se encontram em sala de aula regular.

Ao analisar as respostas dos demais professores inquiridos, observamos que quatro por cento dos inquiridos discordam ao dizer que não encontram esse tipo de dificuldade em sala de aula inclusiva e apenas um professor, discorda totalmente desta situação.

Neste sentido, as respostas obtidas foram relevantes para concluirmos que o sucesso da aprendizagem dos alunos que se encontram em situação de necessidades educativas só será alcançado na íntegra quando todos os professores, ou seja, a equipa, compreenderem que o trabalho a ser realizado entre grupos heterogéneo e homogéneo impõe barreiras e, como profissionais educativos, precisam estar preparados para trabalhar com a diversidade da sala de aula.

10- Recursos e materiais didáticos, disponibilizados aos/as professores/as do ensino regular.

Gráfico X - Insuficiência de recursos e materiais didáticos para atender às necessidades individuais dos/as alunos/as especiais.



No gráfico acima, podemos observar que 40% dos inquiridos declara discordar com esta questão, e, assim, afirmam que os recursos e materiais didáticos disponibilizados aos professores do ensino regular não são suficientes para atender às necessidades dos alunos que se encontram em situação de necessidades educativas especiais. Contrariamente à informação apresentada acima, verificamos que 35% declara concordar parcialmente, enquanto, 23% discorda totalmente desta situação. Finalmente, observamos que uma pequena percentagem que corresponde a 2% concorda plenamente que esses materiais são considerados suficientes para desenvolver um bom trabalho juntamente com esses alunos.

Como já é de nosso conhecimento, sabemos que um dos fatores que implica a deficiência do ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo limita em certos aspetos, as condições para que os professores possam proporcionar uma prática pedagógica eficaz no contexto inclusivo está fundamentado na insuficiência de recursos e materiais didáticos existentes. Neste propósito, procuramos saber dos inquiridos do agrupamento de Escolas da Cp., se os recursos e materiais didáticos disponibilizados aos professores/as são suficientes para atender às necessidades individuais dos/as alunos/as especiais.

Com base nos dados apresentados, analisamos que há uma divergência bastante significativa em relação às respostas obtidas, onde é possível perceber que quarenta

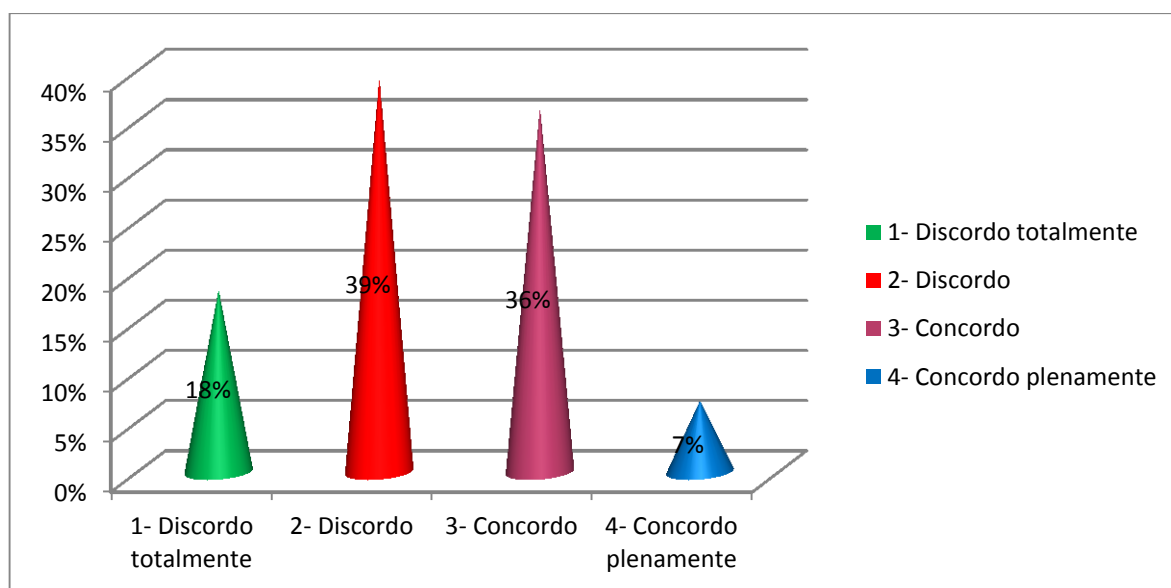
professores inquiridos discordam e afirmam não estarem satisfeitos com este fato, enquanto trinta e cinco professores dizem estar satisfeitos com os recursos e materiais existentes neste agrupamento. Nesta mesma óptica, verificamos também que vinte e três professores discordam totalmente e se apresentam insatisfeitos com a insuficiência de recursos, enquanto apenas dois professores dizem com toda clareza estarem satisfeitos e que os recursos existentes são suficientes para atender às necessidades dos alunos especiais.

Desta forma concluímos que a existência de recursos e materiais didáticos é algo relativo e que varia de acordo com conceção de cada professor. Pensamos de certa forma que, a disponibilização destes recursos e materiais didáticos são de grande relevância para desenvolver um trabalho que atenda as necessidades dos alunos especiais, mas em contrapartida, analisamos também que os professores quando têm interesse comum em desenvolver uma prática pedagógica eficiente, não se limitam e utilizam todos os recursos disponibilizados dentro do próprio espaço educativo, ou seja, a sala de aula.

Portanto, dentro desse pressuposto, podemos afirmar que todo o professor tem condições e competência para realizar um bom trabalho e assim atender a diversidade e necessidade de todos os alunos, mas só realiza quando quer.

11- O espaço físico das escolas, do sistema de ensino regular.

Gráfico XI - Espaço físico inadequado ao atendimento aos alunos em situação de NEEs para a realização de atividades cooperativas.



Relativamente a esta questão, observamos que 39% dos professores inquiridos discorda que o espaço físico das escolas deste Agrupamento do sistema de ensino regular não oferece aos professores condições para o desenvolvimento de um trabalho cooperativo que contemple as necessidades dos alunos especiais. Ao contrário desses professores, 36% apresenta-se satisfeito e diz concordar com esta afirmação, enquanto 18% discorda totalmente com a afirmação proposta, e, apenas 7% sustenta e concorda plenamente com a afirmação evidenciada acima.

Com relação ao espaço físico das escolas do sistema de ensino regular, podemos referir que este recurso constitui outro fator de grande relevância para o desenvolvimento de um trabalho cooperativo que realmente dê respostas às necessidades de todos os alunos. Neste contexto, buscamos saber dos inquiridos se o espaço físico das escolas, do sistema de ensino regular oferece aos/as professores condições adequadas para o desenvolvimento de um trabalho cooperativo que contemple as necessidades dos/as alunos/as especiais.

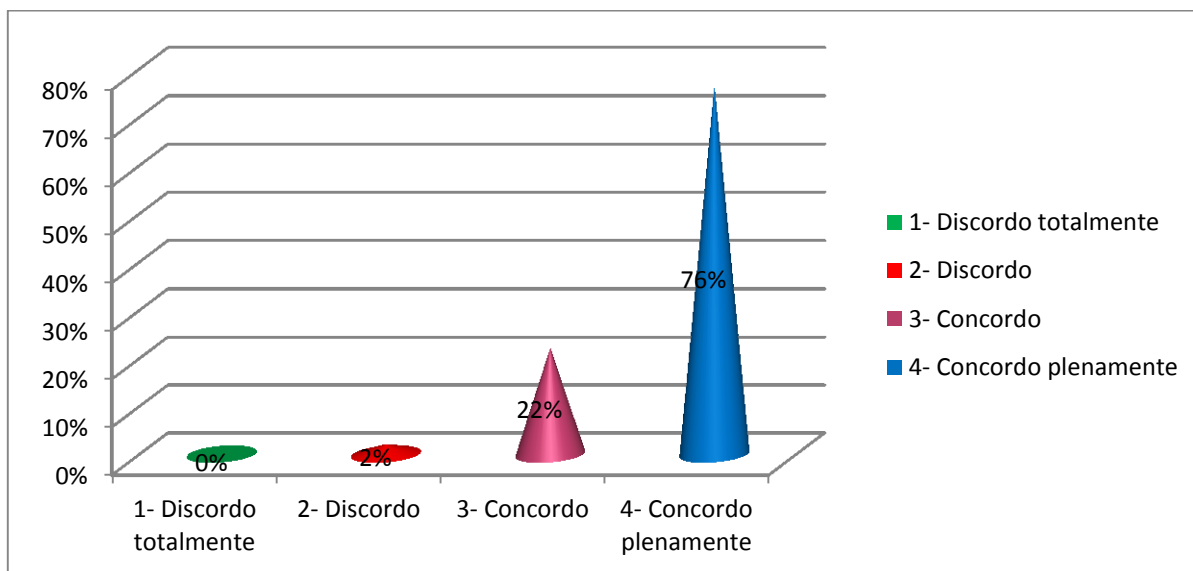
Diante dos dados obtidos, analisamos que trinta e nove professores discordam e alegam que os espaços oferecidos pelo agrupamento não proporcionam condições adequadas a nível de espaço físico, para se desenvolver um trabalho cooperativo que possa atender as necessidades dos alunos. Contudo, referimos ainda que trinta e seis professores concordam e consideram o espaço físico suficiente para a realização de trabalhos em grupos, que vise atender as necessidades dos alunos.

Em continuação, verificamos também que dezoito professores discordam e dizem que o espaço físico do agrupamento ainda não é suficiente para desenvolver um trabalho de qualidade, que possa contemplar as necessidades dos alunos especiais e por fim, apenas sete professores inquiridos afirmam concordar plenamente com esta afirmação. Neste sentido, entendemos que uma instituição inclusiva deve estar com seus recursos adaptados para atender a todas as problemáticas e assim, contribuir para que haja o desenvolvimento de um bom trabalho cooperativo para com os alunos especiais.

Concluimos que é através dos recursos disponibilizados pela escola regular que os professores terão a oportunidade de dinamizar o ensino dentro da sala de aula regular, visando atender e dar as respostas necessárias de que estes alunos necessitam para se desenvolver plenamente e integralmente.

12- Estratégias cooperativas como melhorias dos/as alunos/as em escolaridade regular.

Gráfico XII - Estratégias cooperativas como melhorias de ensino-aprendizagem aos alunos do ensino regular.



Quanto a esta questão, está comprovado através dos dados apresentados acima que grande parte dos inquiridos, ou seja, 76%, concorda plenamente que as estratégias cooperativas promovem melhorias no sucesso do ensino-aprendizagem dos alunos em escolaridade regular. Neste mesmo propósito, observamos que 22% dos inquiridos também concorda com a afirmação acima, sendo que, apenas 2% discorda que as estratégias cooperativas desenvolvida em sala de aula, venha a ser uma estratégia capaz de promover melhorias quanto ao sucesso no ensino-aprendizagem dos alunos em escolaridade regular.

No que respeita às respostas obtidas através desta afirmação, observamos que os professores do agrupamento se sentem satisfeitos ao afirmar claramente e com toda a convicção, através de um grande grupo composto por setenta e seis professores que as estratégias cooperativas realmente promovem melhorias no sucesso ensino-aprendizagem dos alunos em escolaridade regular. Em seguida, vinte e dois professores também concordam ao dizer que as estratégias cooperativas são compreendidas como modelos de aprendizagens que tem como objetivo tornar o ensino mais dinâmico e auxiliar os professores quanto a melhoria e a qualidade do ensino-aprendizagem dentro da sala de aula inclusiva.

Como percebemos, cada professor tem uma visão e conceções diferenciadas quando nos referimos sobre a melhoria da aprendizagem para com os alunos que se encontram em situação de necessidades educativas especiais. Desta forma, constatamos que apenas dois

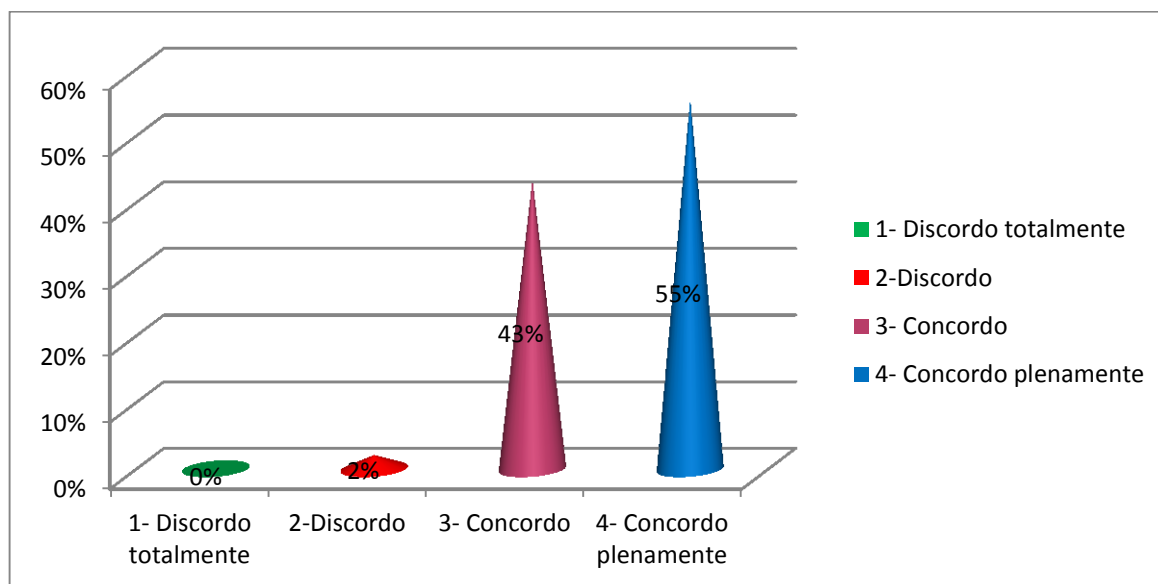
professores discordam que as estratégias cooperativas são recursos que visam contribuir para que todos os alunos tenham a oportunidade de aprenderem juntos.

Para tanto, compreendemos que esta diferenciação de respostas produzidas pelos professores deste agrupamento, pode ser refletida através das palavras de Correia (2010), quando não se intimida em afirmar que o professor do ensino regular é um profissional que possui mais disponibilidade de tempo, tanto dentro, como fora da sala de aula, em relação ao professor de ensino especial. Nesta perspetiva, ele é considerado como um especialista que possui melhores condições para gerir diferentes processos de aprendizagem em grupo. Sendo assim, este mesmo autor ainda complementa que, infelizmente, o que se pode perceber com relação às aprendizagens cooperativas são as constantes dúvidas advindas de muitos professores por não valorizarem as estratégias cooperativas como uma necessidade de resposta que os alunos com necessidades educativas necessitam em sala de aula.

Concluimos então, que a aprendizagem cooperativa é, e deve ser reconhecida e identificada como um apoio essencial e determinante para a promoção de melhorias no ensino-aprendizagem dos alunos em escolaridade regular. Portanto, acreditamos que não há dúvidas que o sucesso da educação inclusiva depende especialmente e unicamente da forma como estas técnicas são aplicadas e desenvolvidas pelos professores dentro da sala de aula. Ressaltamos ainda que, no contexto inclusivo, é preciso acreditar que as estratégias cooperativas são recursos relevantes e que, ao mesmo tempo, contribuem para um bom desenvolvimento integral, autonomia e o sucesso de todos os alunos.

13- A colaboração entre os/as professores/as do Ensino Regular e os de Apoio e Ensino Especial.

Gráfico XIII - Colaboração entre os/as professores/as do Ensino Regular, Ensino Especial e de Apoio.



Face aos resultados obtidos, é possível concluir que 55% dos inquiridos desta pesquisa afirma concordar plenamente em relação à colaboração existente entre os professores do agrupamento e, sendo assim, dizem que esta colaboração tem contribuído grandemente para favorecer o sucesso dos alunos especiais. Observamos também que 43% concorda e complementa que esta sintonia de espírito cooperativo existente entre os professores, contribui positivamente para o sucesso desses alunos. Contudo, percebemos que somente uma pequena minoria representada por 2% discorda desta afirmação.

Sabendo-se que a qualidade do ensino dentro do contexto inclusivo, depende especificamente do espírito cooperativo manifestado pelos professores dentro da instituição escolar, procuramos saber dos inquiridos se a colaboração entre os professores/as do Ensino Regular e os de Apoio e Ensino Especial tem favorecido o sucesso dos/as alunos especiais. Analisamos então que uma grande proporção de inquiridos, sendo estes cinquenta e cinco professores, concordam plenamente e acreditam que a colaboração entre esses profissionais de educação é de fundamental relevância e que realmente tem contribuído significativamente para o sucesso dos alunos especiais.

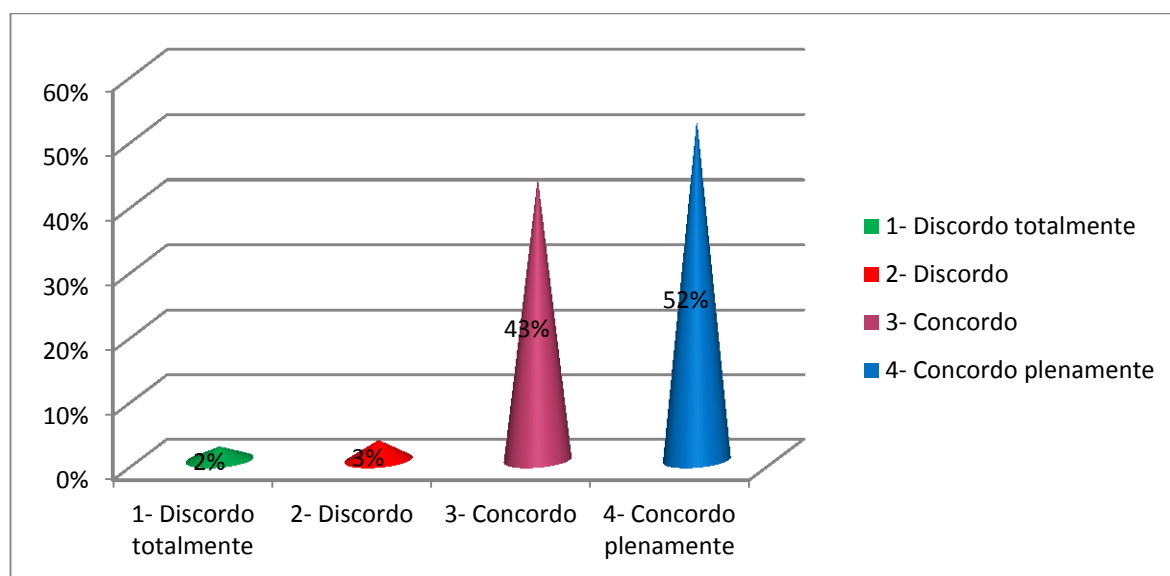
Nesta mesma proporção, quarenta e três professores afirmam concordar, de certa forma que esta iniciativa é importante não só para os alunos especiais como para toda a

comunidade educativa, principalmente porque é através da existência desta sintonia de harmonia que as melhorias no ensino se ampliam, objetivando uma perspetiva que se desdobra em vários aspetos, priorizando em especial, o sucesso dos alunos que se encontram em situação de necessidades educativas especiais. Por outro lado, observamos que apenas dois professores discordam desta afirmação, dando-nos a entender que esta colaboração ainda não se encontra potencialmente presente entre esses professores, mas que, quando realmente presente, é evidente que contribui positivamente para o sucesso dos alunos.

Sendo assim, concluímos que cada um desses profissionais tem uma representação especial para os alunos do contexto inclusivo, mas realçamos que é a colaboração mútua entre eles que favorecerá o desenvolvimento integral de todos os alunos.

14- A formação contínua dos/as professores/as do ensino regular, face aos desafios vivenciados diante dos/as alunos/as especiais.

Gráfico XIV - Formação contínua como auxílio aos/as professores/as do ensino regular.



Com base no gráfico acima, é possível verificar que 52% dos inquiridos neste estudo concorda plenamente que a formação contínua é um fator relevante na superação dos desafios vivenciados mediante a prática ensino-aprendizagem dos alunos em situação de necessidades educativas especiais. Nesta mesma perspetiva, 43% também concorda com esta afirmação, enquanto 3% discorda e somente 2% discorda totalmente, afirmando com bastante clareza que a formação contínua ainda não é suficiente para proporcionar aos professores a ajuda

necessária de que precisam para superar os desafios vivenciados através da prática pedagógica a ser realizada com os alunos especiais.

Tendo em vista que a responsabilidade atribuída aos professores implica em todos os aspetos a qualidade da prática ensino-aprendizagem a ser ministrado nas instituições de ensino regular, procuramos saber dos professores inquiridos neste estudo, se a formação continua tem proporcionado uma ajuda relevante aos/as professores/as do ensino regular face aos desafios vivenciados diante dos/as alunos especiais.

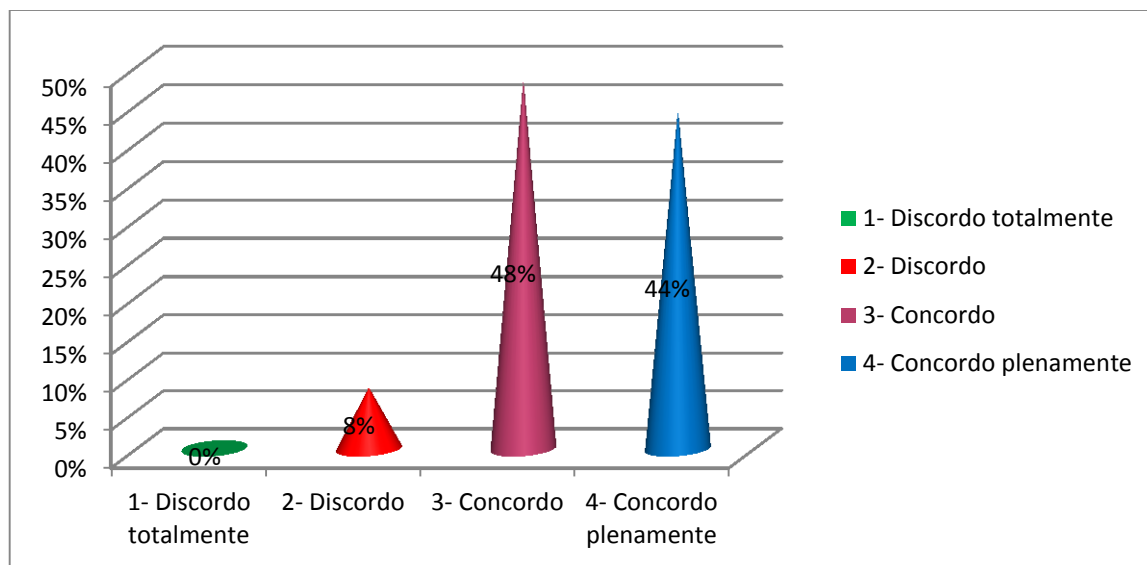
Verificamos então, que cinquenta e dois professores concordam plenamente e acreditam que a formação contínua é um fator que possibilita condições possíveis para que os professores possam tornar-se profissionais educativos críticos e conscientes em relação à sua própria prática. De igual modo, observamos que um total de quarenta e três professores concordam que a formação contínua é entendida como um apoio de grande relevância para todos os professores do ensino regular.

Nesta mesma proporção analisámos que, contrariamente, três professores discordam desta afirmação, deixando transparecer através das suas respostas que a formação contínua ainda não é auto-suficiente para que os professores possam suprir suas necessidades de conhecimento, face à complexidade das inúmeras problemáticas com que se deparam constantemente no contexto inclusivo. Seguindo esta mesma conceção, observamos também que dois professores discordam plenamente e assim, nos possibilitam condições para irmos mais além e chegar à conclusão de que os eventuais obstáculos vivenciados pelos professores do ensino regular se deve à insuficiência de formação contínua, o que os impossibilita de dar uma resposta coerente às reais necessidades educativas dos alunos especiais em sala de aula regular.

Concluimos então que, pelo fato de uma percentagem de noventa e cinco professores concordarem que a formação contínua tem proporcionado uma ajuda relevante aos professores do ensino regular, podemos verificar ainda certa carência sobre a necessidade de capacitação profissional para lidar com a diferença em todas as formas que ela possa existir.

15- A insuficiência de conhecimentos para as necessárias adaptações curriculares, dificulta o trabalho aos/as professores/ as do sistema de ensino regular.

Gráfico XV- Insuficiência de conhecimentos para as necessárias adaptações curriculares.



Quanto à apresentação deste gráfico, foi possível analisar que 48% da população inquirida concorda que a insuficiência de conhecimentos para promover as eventuais adaptações curriculares dificulta o trabalho dos professores do sistema de ensino regular. Para tanto, observamos também que 44% dos inquiridos concorda com esta afirmação, enquanto, 8% discorda da afirmação acima.

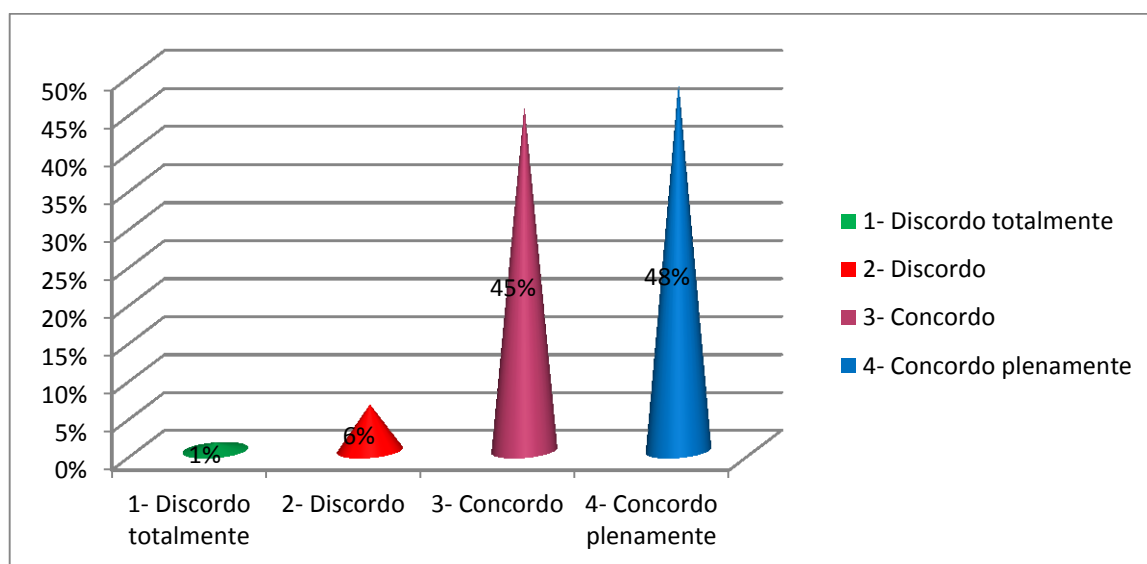
No contexto da escola inclusiva, verificamos que os alunos que se encontram em situação de necessidades educativas especiais não possuem as mesmas capacidades cognitivas em relação ao desenvolvimento dos demais alunos existentes em sala de aula regular. Nesta sequência, procuramos saber dos professores inquiridos neste estudo se a insuficiência de conhecimentos para as necessárias adaptações curriculares dificulta o trabalho aos/as professores/as do sistema de ensino regular.

Através dos resultados obtidos, analisamos que quarenta e oito professores concordam com esta afirmação e nesta mesma linha de pensamento, quarenta e três professores afirmam concordar plenamente e com bastante clareza que a insuficiência de conhecimentos é um fator que impõe muitos empecilhos e, ao mesmo tempo, dificulta o trabalho a ser realizado por esses profissionais de educação. Em contrapartida, temos oito professores que discordam desta situação e ainda consideram este fato como uma utopia.

Reconhecendo que a inclusão é um direito fundamental de todos os alunos que se encontram em situação de (NEEs), concluímos que os professores que trabalham no contexto de sala de aula inclusiva necessitam de um conhecimento mais amplo e diversificado sobre como realizar as devidas adaptações curriculares. Para tanto, afirmamos que é a garantia desses conhecimentos, ou seja, das adaptações curriculares que irão contribuir para que os professores possam dar as respostas cabíveis para que esses alunos obtenham o sucesso educativo esperado, diante do processo de inclusão.

16- A colaboração da família tem sido fundamental para o desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado com alunos/as em situação de necessidades educativas especiais.

Gráfico XVI - A colaboração da família dos/as alunos/as em situação de NEEs.



Relativamente a esta questão, é possível comprovar através do gráfico apresentado que 48% concorda plenamente que a colaboração da família representa um dos aspetos fundamentais e de grande relevância para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado, como os alunos especiais. Em seguida, observamos que um total de 45% dos inquiridos complementa e afirma concordar plenamente com esta situação, enquanto 6% discorda e somente 1% diz discordar totalmente desta afirmação.

No que implica ao aspeto de participação familiar no contexto inclusivo, procurámos saber também dos inquiridos se a colaboração da família tem sido fundamental para o desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado com alunos/as em situação de necessidades educativas especiais. Analisámos então que quarenta e oito dos inquiridos

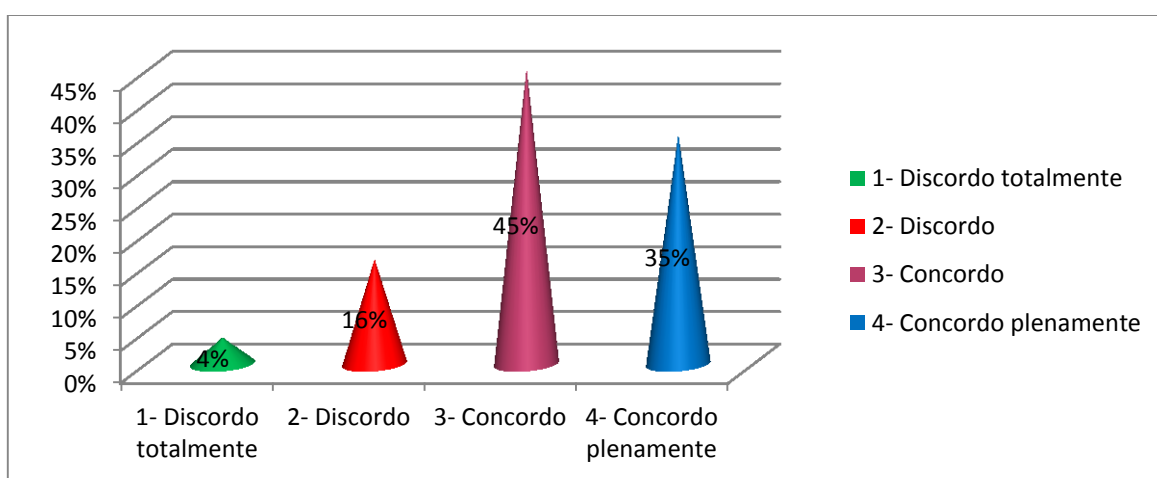
concordam plenamente, enquanto os outros quarenta e cinco afirmam concordar em parte com esta afirmação.

Por outro lado, percebemos que um pequeno grupo composto por seis inquiridos discordam desta situação e neste mesmo sentido, apenas um professor afirmou discordar totalmente.

Sendo assim, compreendemos que numa escola inclusiva tanto o professor como a família são responsáveis pelo desenvolvimento educativo dos alunos. Portanto, torna-se fundamental que haja uma relação de harmonia entre professores e famílias, no sentido de contribuir para o desenvolvimento integral desses alunos, priorizando a autonomia em todos os aspetos, o sucesso e, acima de tudo, as condições necessárias para que todos possam usufruir de uma melhor qualidade de vida.

17- Uma inclusão bem sucedida dos/as alunos/as em situação de necessidades educativas especiais beneficia o sucesso escolar dos/as alunos/as sem necessidades especiais.

Gráfico XVII - A relação entre a inclusão dos/as alunos/as em situação de (NEEs) e o sucesso escolar dos/as alunos/as sem necessidades especiais.



Com relação a este quadro, é possível verificar que 45% dos professores acredita e concorda que a inclusão dos alunos em situação de necessidades educativas especiais em turmas regulares vem proporcionar aos alunos sem necessidades especiais grandes benefícios relativamente ao sucesso escolar dos alunos sem necessidades especiais. Nesta mesma conceção, verificamos que 35% também são unânimes em dizer que concorda plenamente e claramente que uma inclusão bem-sucedida contribui com benefícios bastante significativos para o sucesso escolar dos alunos sem necessidades especiais.

Ao contrário das respostas emitidas pelos professores acima, verificamos que 16% dos inquiridos discorda desta afirmação, enquanto apenas 4% discorda totalmente que a inclusão possa trazer algum benefício ao nível de escolaridade aos demais alunos da sala.

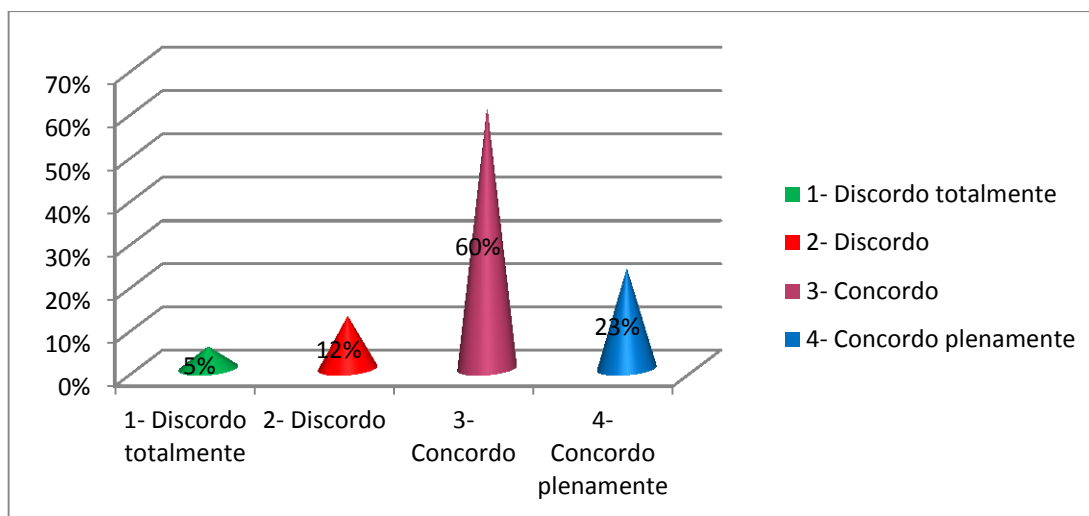
No que se refere ao processo de inclusão, solicitámos a participação dos inquiridos no sentido de averiguar se uma inclusão bem-sucedida dos alunos em situação de necessidades educativas, beneficia o sucesso escolar dos alunos sem necessidades especiais. Diante dos dados apresentados, verificámos que quarenta e cinco professores concordam com esta afirmação e ainda que trinta e cinco professores concordam plenamente que o processo de inclusão traz benefícios relevantes para todos os alunos, principalmente no contexto da aprendizagem.

Por outro lado, verificamos que um grupo bastante significativo formado por dezasseis inquiridos discordam desta afirmação e finalmente, quatro inquiridos deste estudo discordam totalmente que a inclusão dos alunos com (NEEs) possa trazer algum tipo de benefício quanto ao sucesso escolar dos demais alunos em sala de aula regular.

Ao refletirmos sobre os dados desta afirmação, analisámos e concluímos que o sucesso da inclusão só será completamente efetivo quando deixar de haver este descrédito por parte da minoria. Como professores do contexto inclusivo, devemos nos conscientizar que a diferença beneficia a integração e a presença dos alunos em situação de necessidades educativas especiais na sala de aula regular, propicia a troca de conhecimentos e ao mesmo tempo, contribui grandemente para ampliar e diversificar novas concepções de aprendizagens.

18- Uma inclusão bem-sucedida dos/as alunos/as em situação de necessidades educativas especiais beneficia o desenvolvimento pessoal dos/as alunos/as sem necessidades especiais.

Gráfico XVIII - A relação entre a inclusão dos/as alunos/as em situação de (NEEs) e o desenvolvimento pessoal dos/as alunos/as sem necessidades especiais.



De acordo com o gráfico apresentado, observamos que grande parte dos inquiridos representados por 60% afirma concordar que uma inclusão bem-sucedida dos alunos em situação de necessidades educativas especiais beneficia significativamente o desenvolvimento pessoal dos alunos sem necessidades especiais. Em continuação, observamos que 23% dos inquiridos concorda plenamente que a inclusão bem-sucedida contribui grandemente para o desenvolvimento pessoal desses alunos.

Com relação ao nível de discordância, verificamos que 12% discorda desta afirmação, enquanto, 5% discorda totalmente deste fato.

Em continuação com o processo de inclusão, procurámos saber dos inquiridos se uma inclusão bem-sucedida dos/as alunos/as em situação de necessidades educativas especiais beneficia o desenvolvimento pessoal dos alunos/as sem necessidades especiais.

Analisando a afirmação acima, observamos que há uma certa reciprocidade em relação a afirmação anterior, pois um grupo formado por sessenta inquiridos afirmam concordar com esta afirmação, enquanto vinte e três concordam plenamente e acreditam fielmente que o sucesso da inclusão traz benefícios bastante significativo para os todos os alunos. Por outro lado, verificamos que doze professores dão seu parecer afirmando discordar e finalmente, cinco professores discordam totalmente desta afirmação.

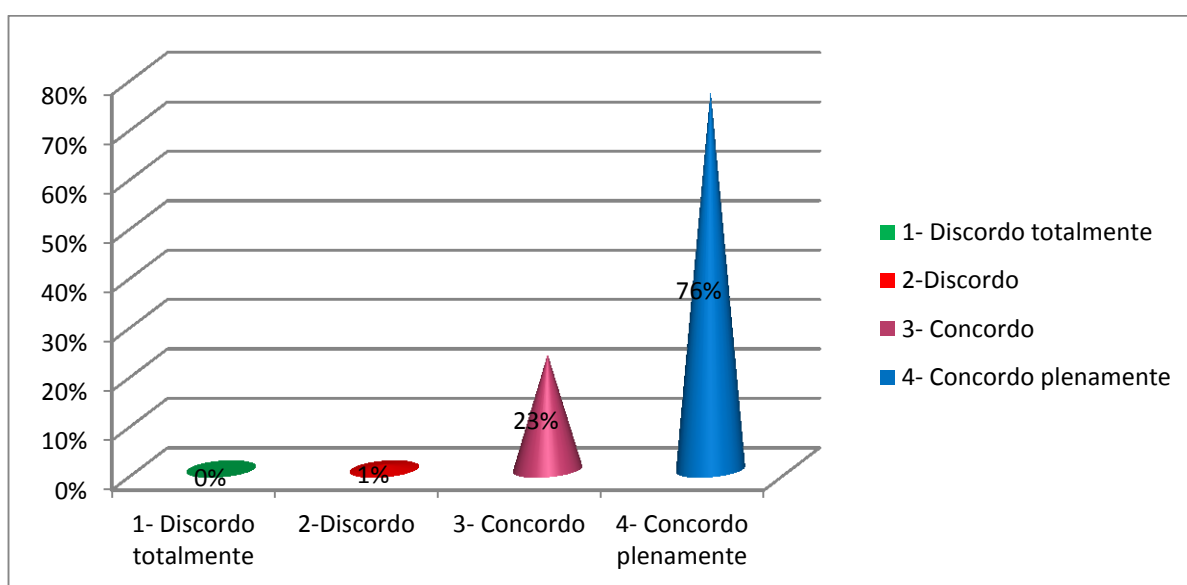
Com esta análise concluímos que, a opinião positiva a ser justificada pela maioria dos inquiridos deve-se pelo fato de possuírem uma visão mais alargada sobre os benefícios que envolve o processo de inclusão. Em relação aos grupos que afirmam discordar desta

afirmação, complementamos que, de alguma forma, o processo de inclusão beneficia o desenvolvimento dos alunos sem necessidades especiais.

Para tanto é possível compreender que o processo de inclusão vem a ser uma mais valia no que respeita à interação dos alunos em sala de aula regular, contribui para o desenvolvimento do espírito cooperativo, no sentido de favorecer uma maior entreaajuda e também, proporciona condições para a dinamização de novos conhecimentos e experiências.

19- O papel do/a professor/a do sistema de ensino regular, consiste em contribuir para a formação integral dos/as alunos/as especiais e não especiais, visando formar cidadãos/ãs conscientes e críticos para atuar reciprocamente no âmbito de uma cidadania efetiva.

Gráfico XIX - O papel do/a professor/a do sistema de ensino regular, visando formar cidadãos/ãs conscientes e críticos para atuar reciprocamente no âmbito de uma cidadania efetiva.



Ao finalizar nosso estudo de investigação, verificamos através deste quadro que uma grande percentagem representada por 76% dos inquiridos não se intimida em responder que concorda plenamente que o papel do professor do sistema de ensino regular, consiste em contribuir para a formação integral dos alunos especiais e não especiais, visando formar cidadãos conscientes e críticos para atuar no âmbito de uma cidadania efetiva. Neste mesmo contexto, os dados acima comprovam que um total de 23% concorda com esta afirmação, sendo que, apenas um número bastante reduzido de 1% afirma que discorda desta afirmação.

Finalmente em nossa análise de dados, buscamos saber dos inquiridos se o papel do professor/a do sistema de ensino regular consiste em contribuir para a formação integral

dos/as alunos/as não especiais, visando formar cidadãos/ãs conscientes e críticos para atuar reciprocamente no âmbito de uma cidadania efetiva.

Assim chegamos a uma conclusão bastante positiva, onde setenta e seis professores inquiridos dizem concordar plenamente que o papel a desempenhar pelos professores diante do processo de inclusão, além de contribuir para a formação integral de todos os alunos, visando formar cidadãos conscientes e críticos para atuar reciprocamente no âmbito de uma cidadania efetiva, também deve ser visto através de vários ângulos e de forma mais abrangente. Nesta mesma proporção, verificamos também que um pequeno grupo formado por vinte e três professores concordam que o desempenho deste papel é bastante crucial, mas não impossível.

Por outro lado, percebemos que apenas um professor discorda desta afirmação que implica total responsabilidade dos professores diante do desenvolvimento deste papel. Portanto, como já foi abordado anteriormente, fica bem claro através dos dados apresentados, que o nosso papel enquanto professores dispostos a lutar por uma inclusão mais digna e em prol de uma melhor qualidade de vida para nossos alunos, independentemente de serem ou não alunos em situação de necessidades educativas especiais, consiste no objetivo de prepará-los e formá-los cidadãos conscientes e críticos para atuar reciprocamente no âmbito de uma cidadania efetiva.

4.2. Resenha geral da análise dos dados quantitativos

O objetivo da análise de dados, segundo Ghigliione (1993) consiste em organizar e compilar os dados obtidos, no sentido de nos fornecer as respostas referentes aos problemas indicados pela investigação quantitativa. Desta forma, os dados recolhidos mediante a participação de 100 (cem) professores que compõem o Agrupamento de escolas que tem por nome fictício Conquista do Sucesso, pertencente a um bairro da grande Lisboa, foram divididos em duas partes distintas.

Na primeira parte, temos 4 (quatro) questões relativas à identificação dos professores que se disponibilizaram em participar desta pesquisa. Portanto, afirmamos que, as respostas fornecidas pelos inquiridos possibilitaram-nos condições para conhecermos melhor as questões relacionadas à identificação que corresponde ao sexo, tempo de serviço, habilitações académicas e o número de alunos em situação de (NEEs) com o qual estiveram a trabalhar no decorrer deste ano letivo. Neste propósito, achamos conveniente realizar uma análise pormenorizada de cada dado apresentado abaixo, através da seguinte sequência:

1ª Questão: Sexo da população inquirida.

Analisando a primeira questão referente ao sexo da população inquirida, onde tivemos a participação de cem (100) inquiridos, sendo estes, professores do 1º, 2º e 3º Ciclos, concluímos com base nas respostas fornecidas que uma grande parte que representa sessenta e quatro professores (as) inquiridos são do sexo feminino e o restante que represente trinta e seis do total de professores inquiridos são do sexo masculino.

2ª Questão: Tempo de serviço dos inquiridos no ensino regular.

No que se refere ao tempo de serviço no ensino regular, constatamos que o Agrupamento de escolas da Cp., é composto por um grupo de docentes que apresentam grande diferença em relação aos anos de trabalho apresentado na pesquisa realizada. Desta forma, analisamos então que, a maior percentagem corresponde ao número de 37 professores com mais vinte anos de serviço, em seguida temos 31 professores que possuem em média entre onze a quinze anos de serviço e por fim, temos 17 professores que possuem em média de seis a dez anos de serviço e assim concluímos que os outros 15 professores possuem de um a cinco anos de serviço.

3ª Questão: Habilitações académicas

Considerando as habilitações académicas dos inquiridos como um dos pontos relevantes para o desenvolvimento de um ensino de qualidade no contexto inclusivo, foi possível analisar que grande parte dos inquiridos neste estudo, ou seja, sessenta e seis professores são Licenciados. A seguir observamos que, vinte e um possuem o Mestrado, nove são Doutorados e os outros quatro professores possuem o Bacharelato.

4ª Questão: Número de alunos em situação de (NEEs) existentes em sala de aula regular.

Com relação ao número de alunos em situação de (NEEs) existentes em sala de regular neste ano letivo, foi possível analisar que em todas as salas de aula há alunos que apresentam diferentes problemáticas. Neste sentido, observamos que noventa e quatro professores do pré-escolar ao primeiro ciclo afirmaram possuir entre um a cinco alunos em sala de aula, cinco professores do segundo ciclo disseram possuir entre seis a nove alunos.

Apenas um professor do terceiro ciclo disse possuir um total de dez alunos, evidenciando assim, um conjunto com diferentes problemáticas em várias disciplinas de ser ministrada.

No que respeita a segunda parte do inquérito, tivemos o cuidado em realizar uma análise detalhada, direcionada às questões pertinentes à experiência e os conhecimentos desses professores com relação ao trabalho realizado no contexto inclusivo. Neste sentido, procedemos à seguinte análise dos dados, através de uma ordem sequencial das questões e respostas apresentadas pelos inquiridos, na intenção de averiguar o que os professores pensam e o que dizem sobre os desafios vivenciados diante da prática pedagógica realizada na escola inclusiva.

1ª Questão: A existência de alunos/as em situação de necessidades educativas especiais nas turmas regulares constitui um desafio para os/as professores do sistema de ensino regular.

Com base nas respostas referente a questão acima, analisamos que, dos 100 (cem) inquiridos, um grande grupo formado por setenta professores concordam plenamente que a existência de alunos em situação de (NEEs) nas salas regulares constitui um verdadeiro desafio. Neste mesmo sentido, outra pequena parte formada por trinta inquiridos também concordam que este desafio se encontra presente nas salas de aula.

Sendo assim, é possível afirmar que realmente os alunos que se encontram em situação de (NEEs) constituem um verdadeiro desafio para os professores do ensino regular. Ao mesmo tempo, complementamos que trabalhar com grupos heterogêneos e homogêneos num mesmo espaço, exige desses profissionais do ensino bastante conhecimento, preparo e, acima de tudo, vontade própria no sentido de equilibrar o ensino/aprendizagem para que todos possam trabalhar em harmonia e assim, alcancarem juntos os mesmos objetivos.

2ª Questão: A inclusão de alunos/as em situação de necessidades educativas especiais no sistema de ensino regular oferece ao/a professor/a desafios que compensam o esforço.

Ao analisar esta questão que se refere à inclusão de alunos/as em situação de (NEEs) no sistema de ensino regular, evidenciamos certa diferença bastante significativa em relação as resposta facultada pelos inquiridos. Observamos então, através dos dados disponibilizados que um grupo composto por quarenta e cinco professores concordam que a inclusão dos

alunos com (NEEs) oferece desafios que compensam o esforço, ou seja, o trabalho a ser realizado em sala de aula regular.

Por outro lado, trinta e oito professores contradizem em suas respostas e afirmam com toda clareza que a inclusão desses alunos não proporciona desafios compensativos mediante ao seu esforço. No entanto, percebemos que um número de dezassete professores sustentam através de suas respostas ao dizer que concordam que a inclusão identificada como direito fundamental de todos os alunos é um contributo de grande valia para o desenvolvimento do seu trabalho.

Para finalizar esta questão, complementamos ainda que esta discordância manifestada por este percentual de trinta e oito professores é uma questão que implica reflexão sobre a sua posição como profissional no contexto inclusivo. Quando nos referimos sobre inclusão, é necessário ter em mente que o trabalho a ser realizado em sala de aula deve ser colaborativo, ou seja, em equipa. E a nosso ver, percebemos que ainda não há este espírito de conscientização por parte de alguns professores.

Assim concluímos que, há uma necessidade de consenso por parte de muitos professores, em querer fazer e saber fazer da sua prática algo compensativo, que priorize e atenda as necessidades dos alunos especiais em sala de aula regular e ao mesmo tempo compense o seu esforço.

3ª Questão: Compreender na íntegra os objetivos do processo de inclusão dos/as alunos especiais, deveria ser um requisito fundamental para todos/as professores/as do sistema de ensino regular.

Claramente às respostas relativas a esta afirmação, constatamos que cinquenta e dois professores concordam plenamente e com toda certeza que o desenvolvimento de um trabalho de qualidade no contexto inclusivo requer objetividade. Outra parte composta por trinta e nove professores concordam que a compreensão desses objetivos é imprescindível para todos que trabalham numa escola inclusiva.

Contudo, analisamos também que nove professores discordam e ao mesmo tempo, desconsideram que a compreensão dos objetivos, no qual respeita do processo de inclusão, possa ser um requisito fundamental para todos os professores do sistema de ensino regular. Desta forma concluímos que o trabalho a ser desenvolvido na escola inclusiva só será compensativo para todos os professores, quando houver uma participação conjunta de toda a

equipe. Quando todos compreenderem que o objetivo da inclusão consiste em desenvolver atitudes que proporcionem aos alunos que se encontram em situação de necessidades educativas especiais, melhores condições de vida para participarem autonomamente e criticamente na sociedade, no qual se encontram inseridos.

4ª Questão: Encontro dificuldades particulares para desenvolver uma prática ensino-aprendizagem que dê respostas às necessidades educativas dos/as alunos/as especiais em sala de aula regular.

Ao analisar esta afirmação, percebemos que um grupo formado por sessenta e oito professores não se limitam em afirmar e assim, concordam que encontram dificuldades particulares para desenvolver uma prática ensino-aprendizagem que dê respostas às necessidades educativas dos alunos especiais em sala de aula regular. Também verificamos nesta mesma linha de pensamento que dezoito professores concordam plenamente com esta afirmação, enquanto, apenas onze professores alegam discordar deste fato.

Para tanto, concluímos e analisamos que as dificuldades estão realmente presente no dia-a-dia das práticas exercidas pelos professores. Portanto, acreditamos que a sua existência contribuirá grandemente e positivamente para dinamizar a qualidade do ensino e assim, possibilitar condições para que os demais professores, sendo estes oitenta e seis professores, possam ir a busca de melhorias para superar estes desafios e na mesma proporção, satisfazerem as necessidades educativas dos seus alunos.

5ª Questão: Uma das maiores dificuldades dos/as professores/as do ensino regular é o fato de os/as alunos/as em situação de necessidades educativas especiais necessitarem constantemente de uma atenção individualizada.

No que diz respeito à necessidade dos alunos do ensino regular necessitarem constantemente de uma atenção individualizada, procurámos saber dos inquiridos que participaram deste estudo, se este fato constitui para eles uma dificuldade. Portanto, a resposta encontrada evidencia que quarenta e nove professores inquiridos concordam plenamente e, neste mesmo sentido, quarenta e seis concordam com esta questão e afirmam que sentem dificuldades em proporcionar um atendimento prioritário aos alunos especiais que se encontram em sala de aula regular.

Ao analisar as respostas dos demais professores inquiridos, observamos que quatro por cento dos cem inquiridos discordam ao dizer que não encontram esse tipo de dificuldade em sala de aula inclusiva e apenas um professor, discorda totalmente desta situação.

Neste sentido, as respostas obtidas foram relevantes para concluirmos que o sucesso da aprendizagem dos alunos que se encontram em situação de necessidades educativas só será alcançado na íntegra quando todos os professores, ou seja, a equipa, compreenderem que o trabalho a ser realizado entre grupos heterogéneo e homogéneo impõe barreiras e, como profissionais educativos, precisam estar preparados para trabalhar com a diversidade da sala de aula.

6ª Questão: Os recursos e materiais didáticos, disponibilizados aos/as professores/as do ensino regular são suficientes para atender às necessidades individuais dos/as alunos especiais.

Como já é de nosso conhecimento, sabemos que um dos fatores que implica a deficiência do ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo limita em certos aspetos, as condições para que os professores possam proporcionar uma prática pedagógica eficaz no contexto inclusivo está fundamentado na insuficiência de recursos e materiais didáticos existentes. Neste propósito, procuramos saber dos inquiridos do Agrupamento de escolas da Cp., se os recursos e materiais didáticos disponibilizados aos professores/as são suficientes para atender às necessidades individuais dos/as alunos/as especiais.

Com base nos dados apresentados, analisamos que há uma divergência bastante significativa em relação às respostas obtidas, onde é possível perceber que quarenta professores inquiridos discordam e afirmam não estar satisfeitos com este fato, enquanto trinta e cinco professores se dizem estar satisfeitos com os recursos e materiais existentes neste agrupamento. Nesta mesma óptica, verificamos também que vinte e três professores discordam totalmente e se apresentam insatisfeitos com a insuficiência de recursos, enquanto apenas dois professores dizem com toda clareza estar satisfeitos e que os recursos existentes são suficientes para atender às necessidades dos alunos especiais.

Desta forma concluímos que a existência de recursos e materiais didáticos é algo relativo e que varia de acordo com conceção de cada professor. Pensamos de certa forma que, a disponibilização destes recursos e materiais didáticos são de grande relevância para desenvolver um trabalho que atenda as necessidades dos alunos especiais, mas em

contrapartida, analisamos também que os professores quando têm interesse comum em desenvolver uma prática pedagógica eficiente, não se limitam e utilizam de todos os recursos disponibilizados dentro do próprio espaço educativo, ou seja, a sala de aula.

Portanto, dentro desse pressuposto, podemos afirmar que todo o professor tem condições e competência para realizar um bom trabalho e assim atender a diversidade e necessidade de todos os alunos, mas só realiza quando quer.

7ª Questão: O espaço físico das escolas, do sistema de ensino regular oferece aos/as professores condições adequadas para o desenvolvimento de um trabalho cooperativo que contemple as necessidades dos/as aluno/as especiais.

Com relação ao espaço físico das escolas do sistema de ensino regular, podemos referir que este recurso constitui outro fator de grande relevância para o desenvolvimento de um trabalho cooperativo que realmente dê respostas as necessidades de todos os alunos. Neste contexto, buscamos saber dos inquiridos se o espaço físico das escolas, do sistema de ensino regular oferece aos/as professores condições adequadas para o desenvolvimento de um trabalho cooperativo que contemple as necessidades dos/as alunos/as especial.

Diante dos dados obtidos, analisámos que trinta e nove professores discordam e alegam que os espaços oferecidos pelo agrupamento não proporcionam condições adequadas a nível de espaço físico, para se desenvolver um trabalho cooperativo que possa atender as necessidades dos alunos. Contudo, referimos ainda que trinta e seis professores concordam e consideram o espaço físico suficiente para a realização de trabalhos em grupos, que vise atender as necessidades dos alunos.

Em continuação, verificámos também que dezoito professores discordam e dizem que o espaço físico do agrupamento ainda não é suficiente para desenvolver um trabalho de qualidade, que possa contemplar as necessidades dos alunos especiais e por fim, apenas sete professores inquiridos afirmam concordar plenamente com esta afirmação. Neste sentido, entendemos que uma instituição inclusiva deve estar com seus recursos adaptados para atender a todas as problemáticas e assim, contribuir para que haja o desenvolvimento de um bom trabalho cooperativo para com os alunos especiais.

Concluimos que é através dos recursos disponibilizados pela escola regular que os professores terão a oportunidade de dinamizar o ensino dentro da sala de aula regular, visando

atender e dar as respostas necessárias de que estes alunos necessitam para se desenvolver plenamente e integralmente.

8ª Questão: As estratégias cooperativas, promovem melhorias no sucesso do ensino-aprendizagem dos/as alunos/as em escolaridade regular.

No que respeita às respostas obtidas através desta questão, observamos que os professores do agrupamento usaram de bom censo ao afirmarem claramente e com toda a convicção, através de um grande grupo composto por setenta e seis professores que as estratégias cooperativas realmente promovem melhorias no sucesso ensino-aprendizagem dos alunos em escolaridade regular. Em seguida, vinte e dois professores também concordam ao dizer que as estratégias cooperativas são compreendidas como modelos de aprendizagens que tem como objetivo tornar o ensino mais dinâmico e auxiliar os professores quanto a melhoria e a qualidade da aprendizagem dentro da sala de aula inclusiva.

Como percebemos, cada professor tem uma visão e conceções diferenciadas quando nos referimos sobre a melhoria da aprendizagem para com os alunos que se encontram em situação de necessidades educativas especiais. Desta forma, constatamos que apenas dois professores discordam que as estratégias cooperativas são recursos que visam contribuir para que todos os alunos tenham a oportunidade de aprenderem juntos.

Para tanto, compreendemos que esta diferenciação de respostas produzidas pelos professores deste agrupamento, pode ser refletida através das palavras de Correia (2010), quando não se intimida em afirmar que o professor do ensino regular é um profissional que possui mais disponibilidade de tempo, tanto dentro como fora da sala de aula, em relação ao professor de ensino especial. Nesta perspetiva, ele é considerado como um especialista que possui melhores condições para gerir diferentes processos de aprendizagem em grupo. Sendo assim, este mesmo autor ainda complementa que, infelizmente, o que se pode perceber com relação as aprendizagens cooperativas são as constantes dúvidas advindas de muitos professores por não valorizarem as estratégias cooperativas como uma necessidade de resposta que os alunos com necessidades educativas necessitam em sala de aula.

Concluimos então, que a aprendizagem cooperativa é, e deve ser, reconhecida e identificada como um apoio essencial e determinante para a promoção de melhorias no ensino-aprendizagem dos alunos em escolaridade regular. Portanto, acreditamos que não há dúvidas que o sucesso da educação inclusiva depende especialmente e unicamente da forma

como estas técnicas são aplicadas e desenvolvidas pelos professores dentro da sala de aula. Ressaltamos ainda que, no contexto inclusivo, é preciso acreditar que as estratégias cooperativas são recursos relevantes e que, ao mesmo tempo, contribuem para um bom desenvolvimento integral, autonomia e o sucesso de todos os alunos.

9ª Questão: A colaboração entre os/as professores do Ensino Regular e os de Apoio e Ensino Especial tem favorecido o sucesso dos/as alunos/as especiais.

Sabendo-se que a qualidade do ensino dentro do contexto inclusivo, depende especificamente do espírito cooperativo manifestado pelos professores dentro da instituição escolar, procuramos saber dos inquiridos se a colaboração entre os professores/as do Ensino Regular e os de Apoio e Ensino Especial tem favorecido o sucesso dos/as alunos especiais. Analisamos então que uma grande proporção de inquiridos, sendo estes cinquenta e cinco professores, concordam plenamente e acreditam que a colaboração entre esses profissionais de educação é de fundamental relevância e que realmente tem contribuído significativamente para o sucesso dos alunos especiais.

Nesta mesma proporção, quarenta e três professores afirmam concordar, de certa forma, que esta iniciativa é importante não só para os alunos especiais como para toda a comunidade educativa, principalmente porque é através da existência desta sintonia de harmonia que as melhorias no ensino se ampliam, objetivando uma perspetiva que se desdobra em vários aspetos, priorizando em especial, o sucesso dos alunos que se encontram em situação de necessidades educativas especiais. Por outro lado, observamos que apenas dois professores discordam desta questão, dando-nos a entender que esta colaboração ainda não se encontra potencialmente presente entre esses professores, mas que, quando realmente presente, é evidente que contribui positivamente para o sucesso dos alunos.

Sendo assim, concluímos que cada um desses profissionais tem uma representação especial para os alunos do contexto inclusivo, mas realçamos que é a colaboração mútua entre eles que favorecerá o desenvolvimento integral de todos os alunos.

10ª Questão: A formação contínua tem proporcionado uma ajuda relevante aos/as professores/as do ensino regular, face aos desafios vivenciados diante dos/as alunos/as especiais.

Tendo em vista que a responsabilidade atribuída aos professores implica em todos os aspetos a qualidade da prática ensino-aprendizagem a ser ministrado nas instituições de ensino regular, procuramos saber dos professores inquiridos neste estudo, se a formação continua tem proporcionado uma ajuda relevante aos/as professores/as do ensino regular face aos desafios vivenciados diante dos/as alunos especiais.

Verificamos então, que cinquenta e dois professores concordam plenamente e acreditam que a formação contínua é um fator que possibilita condições possíveis para que os professores possam tornar-se profissionais educativos críticos e conscientes em relação à sua própria prática. De igual modo, observamos que um total de quarenta e três professores concordam que a formação contínua é entendida como um apoio de grande relevância para todos os professores do ensino regular.

Nesta mesma proporção, analisámos que, contrariamente, e três professores discordam desta afirmação, deixando transparecer através das suas respostas que a formação contínua ainda não é autossuficiente para que os professores possam suprir suas necessidades de conhecimento, face à complexidade das inúmeras problemáticas com que se deparam constantemente no contexto inclusivo. Seguindo esta mesma conceção, observamos também que dois professores discordam plenamente e, assim, nos possibilitam condições para irmos mais além e chegar à conclusão de que os eventuais obstáculos vivenciados pelos do ensino regular se deve à insuficiência de formação contínua, o que os impossibilita de dar uma resposta coerente às reais necessidades educativas dos alunos especiais em sala de aula regular.

Concluimos então que, pelo fato de uma percentagem de noventa e cinco professores concordarem que a formação contínua tem proporcionado uma ajuda relevante aos professores do ensino regular, podemos verificar ainda uma carência sobre a necessidade de capacitação profissional para se lidar com a diferença em todas as formas que ela possa existir.

11ª Questão: A insuficiência de conhecimentos para as necessárias adaptações curriculares, dificulta o trabalho aos/as professores/as do sistema de ensino regular.

No contexto da escola inclusiva, verificamos que os alunos que se encontram em situação de necessidades educativas especiais não possuem as mesmas capacidades cognitivas em relação ao desenvolvimento dos demais alunos existentes em sala de aula regular. Nesta

sequência, procuramos saber dos professores inquiridos neste estudo se a insuficiência de conhecimentos para as necessárias adaptações curriculares dificulta o trabalho aos/as professores/as do sistema de ensino regular.

Através dos resultados obtidos, analisamos que quarenta e oito professores concordam com esta afirmação e, nesta mesma linha de pensamento, quarenta e três professores afirmam concordar plenamente e com bastante clareza que a insuficiência de conhecimentos é um fator que impõe muitos empecilhos e, ao mesmo tempo, dificulta o trabalho a ser realizado por esses profissionais de educação. Em contrapartida, temos oito professores que discordam desta situação e ainda consideram este fato como uma utopia.

Reconhecendo que a inclusão é um direito fundamental de todos os alunos que se encontram em situação de (NEEs), concluímos que os professores que trabalham no contexto de sala de aula inclusiva necessitam de um conhecimento mais amplo e diversificado sobre como realizar as devidas adaptações curriculares. Para tanto, afirmamos que é a garantia desses conhecimentos, ou seja, das adaptações curriculares que irão contribuir para que os professores possam dar as respostas cabíveis para que esses alunos obtenham o sucesso educativo esperado, diante do processo de inclusão.

12ª Questão: A colaboração da família, tem sido fundamental para o desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado com alunos/as em situação de necessidades educativas especiais.

No que implica ao aspeto de participação familiar no contexto inclusivo, procurámos saber também dos inquiridos se a colaboração da família tem sido fundamental para o desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado com alunos/as em situação de necessidades educativas especiais. Analisámos então que, quarenta e oito dos inquiridos concordam plenamente, enquanto os outros quarenta e cinco afirmam concordar em parte com esta afirmação.

Por outro lado, percebemos que um pequeno grupo de inquiridos discordam desta situação e neste mesmo sentido, apenas um professor afirmou discordar totalmente.

Sendo assim, compreendemos que numa escola inclusiva tanto o professor como a família são responsáveis pelo desenvolvimento educativo dos alunos. Portanto, torna-se fundamental que haja uma relação de harmonia entre professores e famílias, no sentido de contribuir para o desenvolvimento desses alunos, priorizando a autonomia em todos os

aspectos, o sucesso e, acima de tudo, condições para que todos possam usufruir de uma melhor qualidade.

13ª Questão: Uma inclusão bem-sucedida dos/as alunos em situação de necessidades educativas especiais, beneficia o sucesso escolar dos/as alunos/as sem necessidades especiais.

No que se refere ao processo de inclusão, solicitámos a participação dos inquiridos no sentido de averiguar se uma inclusão bem-sucedida dos alunos em situação de necessidades educativas beneficia o sucesso escolar dos alunos sem necessidades especiais. Diante dos dados apresentados, verificámos que quarenta e cinco professores concordam com esta afirmação e, ainda que trinta e cinco professores concordam plenamente que o processo de inclusão traz benefícios relevantes para todos os alunos, principalmente no contexto da aprendizagem.

Por outro lado, verificamos que um grupo bastante significativo formado por dezasseis inquiridos discordam desta afirmação e finalmente, quatro inquiridos deste estudo discordam totalmente que a inclusão dos alunos com (NEEs) possa trazer algum tipo de benefício quanto ao sucesso escolar dos demais alunos em sala de aula regular.

Ao refletirmos sobre os dados desta questão, analisamos e concluímos que o sucesso da inclusão só será completamente efetivo quando deixar de haver este descrédito por parte da minoria. Como professores do contexto inclusivo, devemos nos conscientizar que a diferença beneficia a integração e a presença dos alunos em situação de necessidades educativas especiais na sala de aula regular, propicia a troca de conhecimentos e ao mesmo tempo, contribui grandemente para ampliar e diversificar novas concepções de aprendizagens.

14ª Questão: Uma inclusão bem-sucedida dos/as alunos/as em situação de necessidades educativas, beneficia o desenvolvimento pessoal dos/as alunos/as sem necessidades especiais.

Em continuação com o processo de inclusão, procurámos saber dos inquiridos se uma inclusão bem-sucedida dos/as alunos/as em situação de necessidades educativas especiais beneficia o desenvolvimento pessoal dos alunos/as sem necessidades especiais.

Analisando a afirmação acima, observamos que há uma certa reciprocidade em relação a afirmação anterior, pois um grupo formado por sessenta inquiridos afirmam concordar com

esta afirmação, enquanto vinte e três concordam plenamente e acreditam fielmente que o sucesso da inclusão traz benefícios bastante significativo para os todos os alunos. Por outro lado, verificamos que doze professores dão seu parecer afirmando discordar e finalmente, cinco professores discordam totalmente desta afirmação.

Com esta análise concluímos que, a opinião positiva a ser justificada pela maioria dos inquiridos deve-se pelo fato de possuírem uma visão mais alargada sobre os benefícios que envolve o processo de inclusão. Em relação aos grupos que afirmam discordar desta afirmação, complementamos que, de alguma forma, o processo de inclusão beneficia o desenvolvimento dos alunos sem necessidades especiais.

Para tanto, é possível compreender que o processo de inclusão vem a ser uma mais valia no que respeita à interação dos alunos em sala de aula regular, contribui para o desenvolvimento do espírito cooperativo, no sentido de favorecer uma maior entreatajuda e também, proporciona condições para a dinamização de novos conhecimentos e experiências.

15ª Questão: O papel do/a professor/a do sistema de ensino regular, consiste em contribuir para a formação integral dos/as alunos/as especiais e não especiais, visando formar cidadãos/ãs conscientes e críticos para atuar reciprocamente no âmbito de uma cidadania efetiva.

Para finalizar a nossa análise de dados, buscamos saber dos inquiridos se o papel do professor/a do sistema de ensino regular consiste em contribuir para a formação integral dos/as alunos/as não especiais, visando formar cidadãos/ãs conscientes e críticos para atuar reciprocamente no âmbito de uma cidadania efetiva.

Assim chegamos a uma conclusão bastante positiva, onde setenta e seis professores inquiridos dizem concordar plenamente que o papel a desempenhar pelos professores diante do processo de inclusão, além de contribuir para a formação integral de todos os alunos, visando formar cidadãos conscientes e críticos para atuar reciprocamente no âmbito de uma cidadania efetiva, também deve ser visto através de vários ângulos e de forma mais abrangente. Nesta mesma proporção, verificamos também que um pequeno grupo formado por vinte e três professores concordam que o desempenho deste papel é bastante crucial, mas não impossível.

Por outro lado, percebemos que apenas um professor discorda desta afirmação que implica total responsabilidade dos professores diante do desenvolvimento deste papel.

Portanto, como já foi abordado anteriormente, fica bem claro através dos dados apresentados, que o nosso papel enquanto professores dispostos a lutar por uma inclusão mais digna e em prol de uma melhor qualidade de vida para nossos alunos, independentemente de serem ou não alunos em situação de necessidades educativas especiais, consiste no objetivo de prepará-los e formá-los cidadãos conscientes e críticos para atuar reciprocamente no âmbito de uma cidadania efetiva.

4.3. Apresentação e análise dos resultados do questionário por incidência numérica

Como já foi referido anteriormente, desenvolver um trabalho de qualidade dentro do contexto inclusivo constitui uma tarefa bastante crucial e ao mesmo tempo, complexa.

Neste sentido, a realização deste estudo permitiu-nos analisar e concluir através da incidência numérica fornecida pelos inquiridos, sobre o que pensam e o que dizem os professores em relação as perspetivas e desafios vivenciados no contexto da escola inclusiva.

4.3.1. Estratégias cooperativas como promoção de melhorias educativas e o papel do professor da escola inclusiva.

Quadro 16 - Estratégias cooperativas e o papel do professor da escola inclusiva

Questões	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo plenamente
8- As estratégias cooperativas promovem melhorias no sucesso ensino-aprendizagem dos alunos em escolaridade regular.	-	2	22	76
15- O papel do/a professor do sistema de ensino regular consiste em contribuir para a formação integral dos/as alunos/as especiais e não especiais, visando formar cidadãos/ãs conscientes e críticos para atuar reciprocamente no âmbito de uma cidadania efetiva.	-	1	23	76

Num período onde percebemos as constantes dificuldades que emergem em torno do contexto da escola inclusiva, é necessário refletir constantemente sobre a qualidade do ensino que pretendemos oferecer aos alunos em situação de (NEEs) e, ao mesmo tempo, qual o tipo de cidadãos que queremos formar. É pensando criticamente sobre a objetividade do efetivo papel a ser desenvolvido pelos professores do ensino inclusivo, que podemos tornar-nos mais conscientes sobre as nossas atitudes em relação ao desenvolvimento da prática pedagógica.

Tendo em vista que o objetivo central deste papel consiste em contribuir para a formação integral de todos os alunos em sala de aula, visando formar cidadãos conscientes e críticos para atuar no âmbito de uma cidadania efetiva, cabe-nos a responsabilidade de refletir sobre as estratégias metodológicas a serem desenvolvidas em sala de aula. Compreendemos então que as estratégias cooperativas constituem fontes de recursos de grande relevância e, são elas, que quando bem aplicadas e trabalhadas pelos professores inclusivos irão contribuir gradativamente para a promoção de melhorias e, automaticamente, para o sucesso dos alunos em escolaridade regular.

Portanto, concluímos que os desafios vivenciados pelos professores do contexto inclusivo estão associados à insuficiência de conhecimento relativo às práticas ministradas e, no entanto, estes desafios só serão superados quando houver conscientização sobre o tipo de cidadão que queremos formar e como iremos dar nosso contributo em prol desta formação.

4.3.2. Compreensão dos objetivos de inclusão, a colaboração entre os professores e a formação contínua no contexto inclusivo.

Quadro 17 - Objetivos de inclusão, colaboração e formação contínua dos professores

Questões	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo plenamente
3- Compreender na íntegra os objetivos de inclusão dos/as alunos/as especiais deveria ser um requisito fundamental para todos/as os/as professores do sistema de ensino regular.	-	9	39	52
9- A colaboração entre os/as professores/as do Ensino Regular e os de Apoio e Ensino Especial tem favorecido o sucesso dos/as alunos especiais.	-	2	43	55
10- A formação contínua tem proporcionado uma ajuda relevante aos/a professores/as do ensino regular, face aos desafios vivenciados diante dos/as especiais.	2	3	43	52

Visando as possibilidades em desenvolver um trabalho de qualidade em sala de aula inclusiva, podemos concluir que muitos professores estão convictos de que, a compreensão quanto aos objetivos de inclusão deveria ser um requisito fundamental para todos os professores do sistema de ensino regular. Assim podemos acreditar que, só haverá progresso quanto à qualidade da prática ensino-aprendizagem quando todos os professores estiverem

aptos a refletir sobre a objetividade do trabalho que querem oferecer para que todos os alunos possam desenvolver-se integralmente.

E quando nos referimos sobre a compreensão dos objetivos de inclusão, ressaltamos também a importância da colaboração entre os professores como base essencial para o favorecimento do sucesso dos alunos especiais. É no sentido de viabilizar melhores condições de ensino-aprendizagem que a formação contínua deve ser reconhecida, como recurso relevante na qualificação e dinamização do ensino.

Concluimos então que as dificuldades encontradas pelos professores do ensino regular, se deve à falta de uma reflexão mais abrangente e pormenorizada da compreensão dos objetivos de inclusão. Ressaltamos ainda que a eficácia do ensino só será integralmente alcançada quando o trabalho a ser desenvolvido for realizado em conjunto com os demais professores e, assim, todos reconhecerem a relevância da formação continua como ajuda essencial na perspectiva de superação dos desafios vivenciados pelos dos alunos especiais.

4.3.3. Dificuldades vivenciadas pelos professores do Ensino Regular, a insuficiência de conhecimentos para as adaptações curriculares e a colaboração da família no contexto inclusivo.

Quadro 18 - Dificuldades dos professores, carência para as adaptações curriculares e a colaboração dos familiares

Questões	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo plenamente
5- Uma das maiores dificuldades dos/as professores/as do ensino regular é o fato de os/as alunos/as em situação de NEEs necessitarem constantemente de uma atenção individualizada.	1	4	46	49
11- A insuficiência de conhecimentos para as necessárias adaptações curriculares dificulta o trabalho aos/as professores/as do sistema de ensino regular.	-	8	48	43
12- A colaboração da família tem sido fundamental para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com alunos/as em situação de NEE.	1	6	45	48

Neste quadro observamos que há uma grande complementaridade em relação aos dados apresentados pelos professores do Agrupamento de escolas, onde grande parte desses professores, ou seja, noventa e cinco afirmam claramente sentir dificuldades em organizar o

ensino-aprendizagem em sala regular de forma a oferecer aos alunos em situação de NEEs uma atenção individualizada, enquanto cinco professores discordam desta questão. Desta mesma forma noventa e dois professores sustentam que a insuficiência de conhecimentos para as necessárias adaptações curriculares dificulta o trabalho dos professores do sistema de ensino regular em proporção aos oito que consideram este fato como uma utopia.

Sendo assim, verificamos que noventa e três professores também consideram e contam com a colaboração da família como um apoio essencial no que respeita o desenvolvimento do trabalho pedagógico para com os alunos especiais, em relação aos sete que discordam deste fato.

Concluimos então, que as dificuldades existem e estão presente a todo momento do desenvolvimento da prática pedagógica em sala de aula inclusiva, porque os professores não se encontram preparados, não possuem uma formação adequada para adaptar as atividades de forma que os alunos possam trabalhar em conjunto, no sentido de se ajudarem uns aos outros. E, em muitas das situações a família também não possui conhecimento suficiente para auxiliar seus educandos quanto à continuidade do trabalho pedagógico a ser realizado pelos professores.

4.3.4. Inclusão dos alunos em situação de NEEs no sistema de ensino regular, recursos e materiais didáticos e espaço físico da escola regular.

Quadro 19 - Inclusão, recursos, materias didáticos e adaptação do espaço físico para os alunos com NEEs

Questões	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo plenamente
2- A inclusão de alunos/as em situação de NEE no sistema de ensino regular oferece ao professor/a desafios que compensam.	-	38	45	17
6- Os recursos e materiais didáticos, disponibilizados aos/as professores/as do ensino regular são suficientes para atender as necessidades individuais dos/as alunos/as especiais.	23	40	35	2
7- O espaço físico das escolas, do sistema de ensino regular oferece aos/as professores/as condições adequadas para o desenvolvimento de um trabalho cooperativo que contemple as necessidades dos/as alunos/as especiais.	18	39	36	7

Quanto a este quadro, observamos que os professores ainda se sentem bastante inseguros com relação ao processo de inclusão dos alunos especiais em turmas de ensino regular. Verificamos que quarenta e cinco professores concordam que a inclusão oferece desafios que compensam, enquanto trinta e oito professores discordam, afirmando pois que a inclusão não oferece desafios que compensam. Nesta mesma linha de pensamento, verificamos também que dezassete professores concordam plenamente que a inclusão dos alunos em situação de (NEEs) oferece desafios que compensam.

No que respeita aos recursos e materiais didáticos disponibilizados aos professores do ensino regular, observamos que quarenta professores discordam e confirmam que estes são insuficientes para atender as necessidades dos alunos especiais, quando contrário, trinta e cinco concordam e confirmam que estes recursos e materiais são suficientes. Neste mesmo sentido, verificamos que apenas dois professores concordam plenamente e afirmam com grande satisfação que a escola possui recursos e materiais suficientes para atender às necessidades individuais dos alunos especiais. Em contrapartida vinte e três professores discordam totalmente aos afirmar que os recursos são muitas vezes insuficientes.

Quando questionamos os inquiridos sobre os espaços físicos das escolas do sistema regular de ensino oferecem aos professores condições necessárias para o desenvolvimento de um trabalho cooperativo que contemple as necessidades dos alunos especiais, trinta e nove professores discordam deste fato, enquanto trinta e seis concordam. Contrariamente, dezoito professores afirmam discordar totalmente, sendo que, somente sete dizem concordar plenamente com esta afirmação.

Concluimos então, que o processo de inclusão ainda é bastante complexo para muitos professores da escola regular. Portanto, torna-se necessário que os professores da escola regular compreendam e acreditem que apesar da sua complexidade, a educação inclusiva é possível.

4.3.5. Benefícios da inclusão para o desenvolvimento dos alunos especiais

Quadro 20 - Benefícios inclusivos e o desenvolvimento dos alunos em situação de NEEs

Questões	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo plenamente
13- Uma inclusão bem-sucedida dos/as alunos/as em situação de necessidades educativas especiais, beneficia o sucesso escolar dos/as alunos/as sem necessidades especiais.	5	12	60	23

14- Uma inclusão bem-sucedida dos/as alunos/as em situação de necessidades educativas especiais, beneficia o desenvolvimento pessoal dos/as alunos sem necessidades especiais.	-	1	23	76
---	---	----------	-----------	-----------

Analisando as afirmações deste quadro, verificamos que um índice de concordância bastante elevado em relação a inclusão dos alunos que se encontram em situação de necessidades educativas especiais e os benefícios que estes alunos podem trazer aos demais alunos da turma. Sendo assim, observa-se que sessenta professores concordam que uma inclusão bem-sucedida pode beneficiar o sucesso escolar dos alunos sem necessidades especiais e vinte três concordam plenamente com esta afirmação. Em contrapartida, verificamos que doze professores discordam e apenas cinco discordam totalmente desta afirmação.

Em continuação, procuramos averiguar se uma inclusão bem-sucedida dos alunos especiais, beneficia o desenvolvimento pessoal dos alunos sem necessidades especiais. Diante dos dados apresentados no quadro acima, verificamos que setenta e seis professores concordam plenamente, vinte três concordam, enquanto, um professor afirma discordar desta questão. Neste sentido, concluímos que existem professores no sistema de ensino regular que ainda não possuem conhecimentos suficientes para identificar as vantagens que o processo de inclusão pode proporcionar aos alunos sem necessidades especiais. Percebemos que de alguma forma a inclusão dos alunos especiais contribui para o sucesso escolar e desenvolvimento pessoal dos alunos sem necessidades especiais.

Portanto, acreditamos que uma inclusão bem-sucedida somente beneficiará os demais alunos da sala de aula, quando o professor, em primeiro plano, identificar e reconhecer com objetividade o seu trabalho no contexto inclusivo e que tanto o desenvolvimento escolar como pessoal dos alunos sem necessidades especiais dependerá unicamente e especificamente da forma como prática pedagógica vem a ser aplicada em sala de aula.

4.4. Apresentação e análise dos resultados do questionário por temas

Com o objetivo de se estabelecer uma interligação entre os temas referente a cada questão composta pelo questionário e assim, sucessivamente, chegar a um consenso de reflexão, serão apresentadas as questões e a análise dos quadros abaixo:

4.4.1. Existência de alunos com NEEs em turmas regulares, a inclusão como desafio para os professores e a compreensão dos objetivos de inclusão.

Quadro 21 - Alunos com NEEs, inclusão como desafio dos professores nas turmas regulares

Questões	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo plenamente
1- A existência de alunos em situação de NEE nas turmas regulares, constitui um desafio para os/as professores/as do sistema de ensino regular.	-	-	30	70
2- A inclusão de alunos/as em situação de NEE no sistema de ensino regular, oferece ao/a professore/a desafios que compensam o esforço.	-	38	45	17
3- Compreender na íntegra os objetivos de inclusão dos/as alunos/as especiais, deveria ser um requisito fundamental para todos/as os/as professores/as do sistema de ensino regular.	-	9	39	52

De acordo com as questões apresentadas neste quadro, podemos observar que ainda hoje, o processo de inclusão é um assunto bastante complexo e visto através de um ângulo bastante polémico dentro do contexto escolar.

Segundo rege a legislação dos direitos humanos sobre a inclusão de alunos/as em situação de (NEEs) no ensino regular, percebemos claramente que a inclusão desses alunos em turmas regulares é sustentada pela Declaração de Salamanca (1994) e proporcionalmente, esta inserção constitui e constituirá um desafio permanente para os professores da escola inclusiva. Algumas das questões que circulam em torno das dificuldades vivenciadas no contexto inclusivo, na qual envolve a falta de compreensão quanto aos objetivos referentes à inclusão dos alunos especiais em turmas regulares e, supostamente a falta de pouca vontade evidenciada por esses profissionais, só serão superadas quando houver mais compromisso, responsabilidade e aceitação de todos os envolvidos em proporcionar uma prática que favoreça na globalidade o sucesso integral de todos os alunos.

É notável que estes desafios vivenciados por grande parte dos professores da escola regular como não sendo muito compensadores e onde, muitos afirmam encontrar dificuldades particulares para desenvolver uma prática ensino-aprendizagem que dê respostas às necessidades educativas dos/as alunos/as especiais em sala de aula regular, só poderão ser superados quando todos estiverem aptos a compreender que, na íntegra, os objetivos

referentes à inclusão, constituem um requisito fundamental para todos os/as professores/as, em especial, do sistema de ensino regular.

Para tanto, torna-se essencial frisarmos incansavelmente que, não basta atribuir a responsabilidade relativa à educação dos alunos em situação de necessidades educativas somente aos professores da educação especial. É necessário haver um esforço mútuo entre todas as partes envolvidas, principalmente do professor da turma, pois é ele que passa maior parte do tempo com os alunos em sala de aula e tem a oportunidade de observar as necessidades de conhecimento de todos os alunos, principalmente os alunos especiais.

4.4.2. Dificuldades particulares dos professores, formação contínua e insuficiência de conhecimentos para as adaptações curriculares.

Quadro 22 - Dificuldades dos professores nas adaptações curriculares e a falta de formação continuada.

Questões	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Plenamente
4- Encontro dificuldades particulares para desenvolver uma prática de ensino-aprendizagem que dê respostas às necessidades educativas dos/as alunos/as especiais.	3	11	68	18
10- A formação contínua tem proporcionado uma ajuda relevante aos/os professores do ensino regular, face aos desafios vivenciados diante dos/as alunos/as especiais.	2	3	43	52
11- A insuficiência de conhecimentos para as necessárias adaptações curriculares dificulta o trabalho aos/as professores do sistema de ensino regular.	-	8	48	43

Quanto a este quadro, compreendemos que a prática inclusiva constitui-se de um constante desafio para os professores da escola regular, e consequentemente, muitos profissionais afirmam encontrar dificuldades para desenvolver uma prática de ensino-aprendizagem que contemple e dê respostas às necessidades educativas dos alunos em sala de aula.

Neste sentido, analisamos através dos resultados apresentados acima que estas dificuldades são decorrentes, principalmente da insuficiência de conhecimentos que dificulta a realização de um trabalho de qualidade na escola regular. Com o surgimento de problemáticas cada vez mais evidentes e desconhecidas, implica-nos constantemente a responsabilidade de

alongar e aprimorar cada vez mais nossos conhecimentos, visando a aquisição de uma gama de metodologias específicas e dinâmicas, que nos proporcionarão as condições específicas para então, podermos ir de encontro às necessidades educativas individuais de cada aluno.

Nesta perspetiva, os professores da escola inclusiva estão conscientes de que a formação contínua é recurso que visa proporcionar uma ajuda bastante significativa, mas que no entanto, ainda não é suficiente para suprir tais dificuldades vivenciadas junto aos alunos especiais.

Sendo assim, os professores que trabalham no contexto inclusivo precisam compreender que este recurso é um complemento, uma mais valia e, quando bem assimilado e dinamizado, atua na proporção de uma ajuda bastante significativa e relevante aos professores/as do ensino regular. Mas no entanto, ainda é necessário mais empenho e vontade própria para se realizar um trabalho de qualidade que possa suprir a insuficiência de conhecimentos para se fazer as devidas adaptações curriculares que, muitas das vezes, contribuem para dificultar nosso trabalho enquanto profissionais da escola inclusiva.

4.4.3. Dificuldades dos professores, espaço físico das escolas e as estratégias cooperativas como promoção de melhorias.

Quadro 23 - Dificuldades dos professores, ambiente físico e as estratégias cooperativas no contexto inclusivo.

Questões	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo plenamente
5- Uma das maiores dificuldades dos/as professores do ensino regular é o fato de os/as alunos/as em situação de NEE necessitarem constantemente de uma atenção individualizada	1	4	46	49
7- O espaço físico das escolas do sistema de ensino regular oferece aos/as professores condições adequadas para o desenvolvimento de um trabalho cooperativo que contemple as necessidades dos/as alunos/as especiais.	18	39	36	7
8- As estratégias cooperativas promovem melhoria no sucesso ensino-aprendizagem dos/as alunos/as em escolaridade regular.	-	2	22	76

Com o surgimento de problemáticas cada vez mais complexas no contexto inclusivo, é notável que o professor do ensino regular se depare com certos tipos de dificuldades que lhe implicará a uma atenção mais individualizada por parte dos alunos que se encontram em

situação de necessidades educativas especiais em sala de aula. Neste aspeto consideramos que, o professor da escola regular e como profissional de educação, também deve estar preparado para desenvolver um trabalho com seriedade que possa dar respostas às necessidades desses alunos.

Sendo assim, analisamos que automaticamente este trabalho implica desafios e exige uma postura diferenciada como profissional e uma constante reflexão de um saber fazer específico e como fazer para superar tais dificuldades.

Este momento de flexibilidade deve conduzir o professor da escola regular a dinamizar seu trabalho, no sentido de proporcionar um ensino de qualidade para todos os alunos. E a escola também deve dar a sua parcela de contribuição. Deve estar preparada, visando adequar sua estrutura, no sentido de oferecer aos professores todas as condições necessárias para o desenvolvimento de um trabalho cooperativo que contemple tanto as necessidades do professor, como também, as necessidades dos alunos de uma forma geral.

Pensemos então que, não basta disposição e boa vontade dos professores em fazer a diferença do ensino. É necessário um conjunto de requisitos no qual envolve a participação tanto do professor, como a participação da entidade local, para tornar a escola mais inclusiva. Tornar a escola mais inclusiva significa, promover condições para a devida inclusão, disponibilizar espaços para que os professores possam trabalhar livremente com as estratégias cooperativas, no sentido de promover melhorias na qualidade do ensino.

Portanto concluímos que, são as dinâmicas promovidas através das estratégias cooperativas desenvolvida em sala de aula, que irão contribuir para promover o sucesso do ensino aprendizagem dos/as alunos/as em escolaridade regular.

4.4.4. Existência de recursos e materiais didáticos e a colaboração entre os professores e família.

Quadro 24 - Recursos didáticos e a parceria entre escola e família

Questões	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo plenamente
6- Os recursos e materiais didáticos, disponibilizados aos/as professores/as do ensino regular, são suficientes para atender às necessidades individuais do/as alunos/as especiais.	23	40	35	2
9- A colaboração entre os/as professores/as do Ensino Regular e os de apoio e Ensino Especial tem favorecido o sucesso dos/as alunos/as especiais.	-	2	43	55
12- A colaboração da família, tem sido fundamental para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com alunos/as em situação de NEE.	1	6	45	48

Quando nos referimos sobre a qualidade do ensino nas escolas inclusivas, direcionamos nosso pensamento aos aspetos que podem ser considerados como relevantes para proporcionar esta qualidade de ensino. Neste sentido, os recursos e materiais didáticos constituem a parte fundamental para podermos dinamizar o ensino e assim, contribuir para o sucesso dos alunos.

Para tanto, torna-se necessário que a escola dê a sua contribuição para que os professores possam tornar a prática educativa inclusiva, disponibilizando os recursos necessários que vise atender a s necessidades de todos os alunos.

Por outro lado, sabemos que o sucesso da educação inclusiva não deve ser entendido como uma simples aplicação de técnicas ou restrita somente aos profissionais de educação. Este sucesso também implica a participação da família, certo de que, além de ser o alicerce da sociedade, também é identificada como um dos principais contextos da criança e, portanto, constitui o elemento chave na vida e desenvolvimento das crianças.

Sendo assim, consideramos que a efetiva colaboração entre os professores e família, vem a ser fundamental para o desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado com os/as alunos em situação de necessidades educativas especiais.

4.4.5. O sucesso da inclusão para os alunos em situação de NEEs, desenvolvimento pessoal dos alunos sem necessidades e o papel dos professores do ensino regular.

Quadro 25 - Sucesso dos alunos em situação de NEEs e sem NEEs, e o papel dos professores do ensino regular

Questões	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Plenamente
13- Uma inclusão bem-sucedida dos/as alunos em situação de NEE no sistema de ensino regular oferece ao/a professor/a desafios que compensam.	4	16	45	35
14- Uma inclusão bem-sucedida dos/as alunos/as em situação de NEE beneficia o desenvolvimento pessoal dos/as alunos/as sem necessidades especiais.	5	12	60	23
15- O papel do/a professor/a do sistema de ensino regular, consiste em contribuir para a formação integral dos/as alunos/as especiais e não especiais, visando formar cidadãos/ãs conscientes e críticos para atuar reciprocamente no âmbito de uma cidadania efetiva.	-	1	23	76

Com relação a este quadro, compreendemos que, o trabalho a ser realizado com a diversidade de alunos em sala de aula regular, somente proporcionará aos professores desafios compensadores quando estes, compreenderem na totalidade o seu papel diante do ensino-aprendizagem no sistema inclusivo. Papel este que consiste em proporcionar benefícios não somente aos alunos especiais, mas de promover um ensino de qualidade que contribua para o desenvolvimento integral de todos os alunos.

Neste sentido, acreditamos que a compreensão desses objetivos constitui a base sólida e, ao mesmo tempo, são substanciais e essenciais para que os professores possam refletir sobre o desenvolvimento da prática educativa, como também, superar as dificuldades encontradas em sala de aula regular.

Para tanto, concluímos que, tais desafios vivenciados dentro do contexto inclusivo, só poderão ser superados quando os professores se disponibilizarem a compreender a objetividade do seu papel diante do trabalho a ser realizado com os alunos especiais e não especiais. Papel este que consiste em formar cidadãos/as conscientes e críticos para atuar simultaneamente no âmbito de numa cidadania efetiva que tem por meta uma inclusão de sucesso promovida através da interação entre os grupos homogêneos e heterogêneos, visando

beneficiar não somente a educação para todos, mas também o desenvolvimento de todos e com todos.

4.5. Entrevista

A entrevista consiste numa técnica de investigação qualitativa, que nos permite estabelecer um contato direto entre o entrevistado e o entrevistador. É realizada através do diálogo entre duas ou mais pessoas, com o objetivo de recolher intencionalmente as informações consideradas relevantes sobre a temática em causa.

Aqui optou-se por uma entrevista focalizada, que de acordo com Bell (1997) este tipo de entrevista consiste no fato de estabelecer previamente um processo estrutural, no sentido de possibilitar a flexibilidade da análise subsequente. Para tanto, torna-se relevante que o entrevistador seja objetivo e direto com relação às questões direcionadas ao entrevistado, esteja atento às respostas fornecidas e procure não intervir na resposta.

Para além do mais, Biklen e Bogdan (1994) referem ainda que a entrevista constitui-se num trabalho de investigação que tem como objetivo principal, possibilitar condições para que os sujeitos possam expressar naturalmente e livremente suas opiniões sobre a temática em causa. Para tanto, torna-se relevante que o entrevistador seja objetivo e direto com relação às questões direcionadas ao entrevistado, esteja atento às respostas fornecidas e procure não intervir na resposta.

4.5.1. Análise das respostas

A análise de dados qualitativos na versão de Biklen e Bogdan (1994) é conceituado como processo de busca e organização sistemática e, tem como objetivo aumentar a capacidade de interpretar e tornar os dados recolhidos mais compreensíveis.

Partindo desta conceção, foi possível verificar que os participantes deste estudo são dois professores coordenadores, reconhecidos como profissionais bastante experientes e conceituados na área da Educação Especial. Possuem objetividade específica, diante do trabalho realizado com alunos em situação de necessidades educativas especiais, priorizando a diversidade de problemáticas existente no agrupamento.

Revelam que o trabalho desenvolvido diante das (NEEs), é bastante complexo e, por este fato, admitem que o Projeto Curricular deve ser específico e adequado a cada problemática, visando proporcionar a todos os alunos, condições de acesso ao conhecimento com base no respeito às dificuldades de cada aluno.

Nesta perspetiva, os participantes referem ainda que a participação e o apoio da família diante do processo educativo dos alunos é identificado como um fator fundamental para o desenvolvimento dos alunos em situação de (NEEs).

Com relação ao trabalho desenvolvido diante dos alunos que se encontram em situação de necessidades educativas no contexto inclusivo, os participantes atribuem as dificuldades vivenciadas a vários fatores. Entre eles, a complexidade e gravidade das problemáticas evidenciadas constantemente no agrupamento de escolas, a insuficiência de conhecimentos e preparação para se realizar um trabalho que possa dar respostas as necessidades desses alunos, turmas numerosas e, por vezes, a indisponibilidade e boa vontade de cooperação por parte de muito profissionais.

Os participantes deste estudo referem que a boa vontade de um pequeno grupo de professores não é suficiente para se desenvolver um trabalho de qualidade. É essencial que haja uma maior participação entre todos os envolvidos do contexto educativo, no sentido de contribuir para o sucesso do processo de inclusão. Sucesso este que implica formação, respeito por todos os docentes, reconhecimento dos saberes dos profissionais especializados, números de técnicos suficientes para organizar o trabalho e proporcionar as respostas adequadas aos alunos, estrutura escolar em condições para atender as diversas problemáticas, visando um trabalho de grande respeito, com as parcerias comuns.

Ainda foi possível constatar que, muitos dos desafios vivenciados pelos professores deste agrupamento, emergem da falta de existência das condições necessárias para se realizar uma prática que vá de encontro às necessidades dos alunos em situação de necessidades educativas especiais. E, neste sentido, esses profissionais alegam que a escola tem proporcionado melhores condições, no sentido de superar as dificuldades vivenciadas pelos professores, procurando de certa forma responder adequadamente a algumas, mas que ainda há muito por fazer.

Desta forma, os entrevistados afirmaram que nos últimos anos, constatarem uma maior autonomia e boa vontade por parte da direção em responder à diversidade. Um maior empenho da equipa de Educação Especial em tornar a escola mais inclusiva para todos os alunos. Mas em contra partida, afirmaram sentir por parte dos professores da escola regular receio, distanciamento e pouca colaboração.

Em continuação com as dificuldades e os desafios vivenciados diante da prática pedagógica desenvolvida com os alunos em situação de necessidades educativas especiais, buscamos extrair dos entrevistados os aspetos considerados relevantes e que, provavelmente

contribuem para a melhoria da prática ministrada na escola inclusiva. Neste caso, os professores referiram-se sobre vários aspetos e, na mesma proporção, foram unânimes em afirmar que os professores da escola inclusiva devem ter formação adequada para colmatar o hiato existente no momento.

Outros aspetos mencionados e considerados bastante relevantes estão relacionados à existência de técnicos e docentes especializados e, em número suficiente. A organização dos espaços para se desenvolver um trabalho em conjunto incluindo alunos e colegas, a confiança e a partilha de experiência, o respeito pelos saberes de cada um, a vontade de tornar a escola menos exclusiva e, em especial, uma direção que aposte na escola inclusiva e que trabalhe em parceria com a Educação Especial, visando encontrar as melhores soluções para se resolver os problemas que surgem no decorrer dos trabalhos diários.

Observamos também que, apesar das inúmeras dificuldades sentidas pelos professores da escola inclusiva, os entrevistados reforçam que, ultimamente tem havido um grande percentual de otimismo, disponibilidade e boa vontade por parte de muitos e, acima de tudo, acreditam que o trabalho realizado tem contribuído de forma bastante positiva para o sucesso escolar e o desenvolvimento pessoal dos alunos em situação de (NEEs). Consideram também que, na maioria dos casos, o trabalho desenvolvido neste agrupamento de escolas tem vindo a contribuir significativamente para este progresso através da ajuda mútua, da compreensão e da busca incessante de soluções que possam dar respostas às suas dificuldades diante da prática pedagógica realizada na sala de aula inclusiva.

Para finalizar, os entrevistados ainda referem que, no contexto da escola inclusiva ninguém trabalha sozinho. Para se realizar um trabalho de sucesso, é fundamental trabalhar em equipa, partilhar saberes e simultaneamente, respeitar os saberes de cada um.

Torna-se necessário acima de tudo, acreditar que a inclusão é possível. Que os alunos que se encontram em situação de necessidades educativas especiais possam ser vistos como indivíduos capazes e iguais a todos e, que a única diferença existente, consiste do fato de cada um possuir ritmos de aprendizagens diferentes.

4.5.2. Análise comparativa dos resultados entre questionário e entrevista, por temas: Triangulação de dados.

Na perspetiva de elucidar e contribuir para uma melhor compreensão entre os resultados quantitativo e qualitativo deste estudo, apresentamos a análise comparativa entre os resultados obtidos:

4.5.3. Género, tempo de serviço e habilitações académicas.

Face aos resultados obtidos entre o questionário e a entrevista, foi possível analisar e comparar que a participação dos inquiridos e entrevistados se deu entre ambos os sexos e grande parte é do género feminino. Quanto ao tempo de serviço, verificamos que a maior parcela dos inquiridos possuem mais de 20 (vinte) anos de serviço no ensino regular, fazendo-se comprovar que o tempo de trabalho e as habilitações académicas são fatores relevantes para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade nas escolas regulares.

Sendo assim, torna-se relevante refletir que o trabalho a ser realizado na escola inclusiva requer profissionais que se comprometam em desenvolver uma prática de ensino-aprendizagem que contemple o conhecimento de todos os alunos, em especial, os alunos que se encontram em situação de necessidades educativas especiais.

4.5.4. Desafios da inclusão

Em síntese, observamos que a escola inclusiva atual se depara com inúmeros fatores que os professores inquiridos e entrevistados neste estudo, afirmam contribuir para dificultar a prática pedagógica exercida na escola regular. No entanto, percebemos que esses desafios só poderão ser superados na íntegra, quando os professores da escolar regular se prontificarem em proporcionar um trabalho de qualidade que possa contemplar de uma forma geral, as necessidades educativas de todos os alunos.

Portanto, quando nos referimos às necessidades educativas dos alunos, abarcamos não só as especificidades das problemáticas existentes, mas também as dificuldades de aprendizagem específicas emergidas em sala de aula inclusiva. É com base neste contexto que os professores entrevistados direcionam suas palavras e não hesitam em afirmar que, trabalhar com as necessidades educativas especiais é sempre complexo, principalmente quando a problemática de aprendizagem é grave e, implica o aluno a uma necessidade de atendimento individualizado.

Nesta perspetiva evidenciada e constatada através dos estudos realizados no Agrupamento de Escolas, é possível compreender que para no contexto de aprendizagem, dificuldades em dar respostas às necessidades dos alunos especiais. Há uma falta de sintonia entre os intervenientes, que contribui gradativamente para dificultar o trabalho ensino-aprendizagem e, para superar estas dificuldades, é necessário refletir que o trabalho pedagógico deve estar sintonizado em vários aspetos.

Aspetos estes, identificados e compilados pela existência de técnicos e docentes especializados e, em número suficiente. Também ressaltamos a organização de espaços

condignos e adequados para se realizar um trabalho de qualidade para com os alunos, a confiança e partilha de conhecimentos e experiências entre os docentes e uma direção que colabore com a escola inclusiva.

Deste modo concluímos que, para superarmos os desafios inerentes ao processo de inclusão, face à escola inclusiva, é necessário em especial, que haja respeito pelos saberes, pelas diferenças de cada um e acima de tudo, a vontade própria de tornar a escola menos exclusiva.

4.5.5. O papel do professor

Diante do trabalho realizado no contexto da escola inclusiva, percebemos que o papel a ser desenvolvido pelo professor é de grande relevância não só para a comunidade educativa, como também a sociedade em geral. Sendo assim, salientamos que desenvolver uma prática pedagógica que contemple às necessidades individuais dos alunos implica em especial, a disponibilização do professor em compreender os objetivos do processo de inclusão.

Neste propósito, os professores inquiridos neste estudo afirmam claramente que compreender na íntegra os objetivos do processo de inclusão dos alunos especiais deveria ser um requisito fundamental para todos os professores da escola regular. A maior parte dos professores também dizem encontrar dificuldades particulares para desenvolver uma prática de ensino-aprendizagem que dê respostas às necessidades educativas dos alunos devido a insuficiência de conhecimento desses objetivos.

É através da compreensão desses objetivos que os professores poderão ampliar seus conhecimentos e suprir a dificuldade vivenciada durante a realização da prática pedagógica e assim, contribuir para ajudar os alunos a desenvolverem as competências exigidas pela sociedade atual.

Portanto concluímos que, além de possibilitar uma gama de condições necessárias para a qualificação do ensino, atuam também como grande aliado no desenvolvimento e organização do Projeto Curricular, visando contribuir para que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento com base no respeito às especificidades de cada um. Ajudam os alunos a ultrapassarem suas dificuldades, a saber estar em sociedade e a serem autónomos e felizes.

4.5.6. Formação contínua

Com relação às respostas fornecidas pelos inquiridos, averiguamos que a formação contínua é um recurso fundamental no contexto educativo e ao mesmo tempo, tem

proporcionado uma ajuda relevante aos professores do ensino regular, face aos desafios vivenciados diante dos alunos especiais.

Nesta mesma linha de pensamento, constatamos que os entrevistados também revelaram que a formação em exercício é um fator relevante, que contribui positivamente para que os professores possam superar os desafios vivenciados em sala de aula. Observamos que, mesmos com o impasse de algumas dificuldades vivenciadas, os professores de uma forma geral, revelam sentir-se seguros e otimistas diante da prática pedagógica desenvolvida com os alunos do Agrupamento.

Consideramos também, que através da formação permanente os professores adquirem os subsídios necessários e essenciais para se prever os aspetos que precisam e podem melhorar diante da prática a ser desenvolvida. É o momento de reflexão sobre a prática, de busca contínua e incessante de novos conhecimentos e, ao mesmo tempo, uma partilha de experiências.

Sendo assim, importa-nos referir que a formação contínua é uma mais valia no contexto ensino-aprendizagem e um contributo para a inclusão, como refere Silva (2011). Nesse aspeto, consideramos e concluímos que o desenvolvimento dos alunos depende dos conhecimentos adquiridos através da formação contínua e é, independente de ser ou não aluno em situação de necessidade educativa especial, o sucesso integral dos alunos depende da forma como este conhecimento é transmitido pelo professor.

4.6. Análise dos resultados referente a oferta de recursos pedagógicos

No que respeita à disponibilização de recursos e materiais didáticos, foi possível observar entre os inquiridos do contexto regular, uma certa divergência de opiniões. Observamos também há uma certa insatisfação dos professores em relação ao espaço físico das escolas, com condições inadequadas para o desenvolvimento de um trabalho que contemple as necessidades educativas dos alunos especiais.

Analisando as respostas dos entrevistados, observamos que ambos revelam certa insatisfação em relação a oferta de recursos proporcionado pelo agrupamento e afirmam que, a única ajuda são eles, os professores de Educação Especial.

Como já sabemos a prática pedagógica exercida pelos professores no contexto da escola inclusiva, é identificado como um constante desafio e se torna ainda mais complexo, quando nos referimos às problemáticas existentes em sala de aula. Para tanto, referimos que a insuficiência de recursos e materiais didáticos contribui relevantemente para aumentar o índice dessa complexidade e dificuldade vivenciado no âmbito contexto inclusivo.

Por fim, é possível observar que, quando os professores se comprometem em fazer a diferença, o que prevalece é a boa vontade. E na falta dos recursos disponibilizados pelo Agrupamento, os professores utilizam-se das estratégias cooperativas e são unânimes em afirmar que estas promovem melhorias do ensino-aprendizagem dos alunos em escolaridade regular.

4.6.1. Colaboração entre os professores

Com relação a colaboração entre os professores do Ensino Regular e os de Apoio Ensino Especial, os inquiridos informaram que esta colaboração tem favorecido o sucesso dos alunos especiais, mas os entrevistados alegam que esta colaboração ainda não é suficiente.

Na opinião dos entrevistados, os professores da escola inclusiva precisam de formação específica e adequada para colmatar o hiato existente neste momento. Alegam ainda que, os professores da escola não têm preparação para trabalhar com os alunos especiais, têm turmas muito grandes e por vezes, a disponibilidade e boa vontade também não é muita.

Para finalizar, ressaltamos que, enquanto houver este impasse e falta de colaboração entre os professores da escola inclusiva, haverá muitos desafios que serão ainda mais complexos de serem superados.

4.6.2. Colaboração com a família

Quanto a colaboração da família em relação aos alunos em situação de necessidades educativas especiais, observamos que uma grande parcela dos inquiridos afirma que esta colaboração tem sido fundamental para o desenvolvimento do trabalho pedagógico a ser realizado com esses alunos. Em relação aos entrevistados, estes consideram que a família é um fator de grande importância para o crescimento dos jovens.

Os entrevistados complementam ainda que os familiares se preocupam e se envolvem nos problemas dos seus educandos, fazendo-se presente sempre que possível. Procuram estar em contato permanente com o professor de Educação Especial e também com o diretor de turma.

Portanto, compreendemos que, no contexto inclusivo, a parceria entre pais e professores é um fator fundamental para o desenvolvimento e progresso dos alunos especiais.

4.6.3. Colaboração da direção escolar

Em relação às respostas fornecidas pelos inquiridos e entrevistados, foi possível observar que a escola ainda não é capaz de responder satisfatoriamente às necessidades dos

professores. Portanto, responde a algumas, mas os entrevistados complementam que ainda há muito por fazer.

Informaram ainda que nos últimos anos tem havido boa vontade da direção, em função de dar respostas diferenciadas e uma maior autonomia no atendimento aos alunos que se encontram em situação de necessidades educativas especiais. Tem havido mais envolvimento e participação da direção em dar respostas à diversidade, em tornar a escola mais inclusiva para todos os alunos.

Para tanto, acreditamos que o sucesso da inclusão depende da união e principalmente da colaboração de todos os envolvidos, em contribuir para que os jovens de hoje, possam se tornar cidadão críticos e conscientes dos seus direitos e deveres para com a sociedade futura.

5. Conclusão

Com o objetivo de identificar as perspetivas e desafios vivenciados pelos professores da escola regular, através da realização do trabalho empírico fundamentado na aplicação de inquéritos e entrevistas, foi possível constatar que o princípio norteador das grandes dificuldades encontradas na escola inclusiva está alicerçado no fato da inclusão de alunos que se encontram em situação de necessidades educativas especiais ser uma questão proveniente de grandes complexidades para os professores do contexto inclusivo.

No que respeita ao desenvolvimento do trabalho educativo nas escolas regulares, compreendemos que os desafios se constituem em obstáculos que proporcionam condições para que os professores tenham a oportunidade de refletir sobre o que fazer e, automaticamente, sobre como fazer para dinamizar um ensino de qualidade que beneficie todos os alunos de um modo geral. Sabendo-se que o processo de inclusão constitui um verdadeiro desafio para os professores do sistema de ensino regular, Correia (2010) complementa que inclusão não é somente incluir os alunos em situação de necessidades educativas em sala de aula. É sobretudo, atender à natureza da sua especificidade através de práticas educativas que visam contribuir para melhor responder às suas capacidades e necessidades no âmbito de tornar o trabalho pedagógico compensador.

Sendo assim, para responder às especificidades e necessidades dos alunos especiais em sala de aula inclusiva, torna-se necessário antes de tudo, que os professores compreendam na íntegra a importância dos objetivos referentes ao processo de inclusão. Esses objetivos são identificados como a base primordial que irão auxiliar os professores na gestão do seu trabalho face às problemáticas existentes em sala de aula regular e também, irão contribuir para que as dificuldades possam ser superadas diante do desenvolvimento da prática ensino-aprendizagem.

Em continuação, ressaltamos ainda que a compreensão desses objetivos implica grande responsabilidade e ao mesmo tempo, impõe a necessidade de constante reflexão sob vários aspetos que envolve o fazer pedagógico na prática a ser realizada em sala de aula regular. Aspetos esses caracterizados pela constante necessidade de formação contínua que os professores afirmam ser um apoio essencial e que, pelo fato da sua escassez, contribui no sentido de provocar a insuficiência de conhecimentos e, ao mesmo tempo, dificultar o desenvolvimento do trabalho pedagógico a ser realizado pelos professores, em função dos alunos especiais.

Neste sentido, a maioria dos professores alega que a insuficiência de conhecimentos para além de dificultar e empobrecer a qualidade da prática pedagógica no sistema de ensino inclusivo, dissemina falta de criatividade quanto à implementação de técnicas de aprendizagem que visam promover melhorias no desenvolvimento integral dos alunos e, principalmente, oferecer uma atenção individualizada aos alunos que se encontram em situação de (NEEs). Muitos confirmam ainda que o sistema da escola regular, como sendo considerado um espaço inclusivo, não oferece as condições necessárias que os professores necessitam para desenvolver uma prática de ensino-aprendizagem que vá de encontro às reais necessidades dos alunos especiais.

Quando questionamos os inquiridos do estudo realizado no Agrupamento de escolas da Cp., verificamos que há uma certa disparidade em relação às respostas fornecidas, pois uma parte alega que os recursos e materiais disponibilizados são suficientes para atender as necessidades dos alunos especiais. Em contrapartida, outros afirmam estarem insatisfeitos.

Analizamos então que esta divergência entre respostas varia de acordo com o conhecimento individual de cada professor, ou seja, do seu interesse e vontade em fazer a diferença. Diante das respostas fornecidas pelos entrevistados, observamos que estes profissionais reconhecem que a qualidade do trabalho a ser desenvolvido nas escolas inclusivas está nas mãos dos professores e, contudo, não basta a boa vontade dos professores. Entretanto, é necessário mais colaboração e participação de todos os envolvidos nesta questão.

Quando mencionamos todos os envolvidos, estamos a falar de um trabalho que envolve equipa, ou seja, direção, instituição, comunidade, família e especialmente a colaboração entre todos os professores e intervenientes que se dispõem a lutar pela qualidade do ensino na escola inclusiva. Aqueles que procuram valorizar a individualidade e acima de tudo, o respeito às diferenças de cada aluno.

Sendo assim, concluímos que uma inclusão bem-sucedida só será possível quando os professores do sistema de ensino regular reconhecerem a importância do papel a desempenhar diante da sociedade. Papel este que implica reflexão sobre o desenvolvimento de uma prática pedagógica fundamentada na qualidade do cidadão que pretendemos formar, pois as dificuldades emergidas só poderão ser superadas quando todos se conscientizarem que, no contexto inclusivo, como relata um dos entrevistados ao dizer que ninguém trabalha sozinho. É fundamental trabalhar em equipa, partilhar saberes, respeitar os saberes de cada um. É

necessário ainda que jamais procuremos ficar pelo que é mais fácil e, acima de tudo, acreditar que a inclusão é possível.

6. Considerações Finais

Relativamente ao desenvolvimento deste trabalho de dissertação, tivemos a intenção de identificar como objetivo principal deste estudo as perspetivas e os desafios dos professores diante das necessidades educativas especiais e, assim, procurar estabelecer uma visão pormenorizada acerca do que eles pensam e dizem em relação ao trabalho pedagógico a ser realizado na escola regular. Neste sentido, verificamos e constatamos através da aplicação de inquéritos aos professores do ensino regular e entrevistas aos professores da educação especial, a complexidade vivenciada diante da prática ensino-aprendizagem por alguns professores do Agrupamento de escolas da Cp., em compreender a objetividade quanto ao desenvolvimento do seu papel no contexto da escola inclusiva.

Para tanto, tomamos como referência as palavras de Sanches, quando afirma que "a educação inclusiva é o grande desafio de todos os que trabalham em educação". Nesta mesma linha de pensamento, a autora mencionada acima, vai mais adiante e sustenta suas palavras ao dizer que "é possível ensinar para fazer aprender mesmo em situações difíceis, se acreditarmos que é possível e se utilizarmos os meios e os recursos necessários" (Sanches, 2005, p. 14).

Sendo assim, procuramos analisar o objetivo primeiro deste estudo, que consistiu em saber se os desafios vivenciados pelos professores do ensino regular estão relacionados com a deficiência da prática educativa. Consideramos então, que os desafios vivenciados pelos professores do ensino regular estão integralmente relacionados com a falta de compreensão integral dos objetivos de inclusão, originando assim, a deficiência da prática pedagógica desenvolvida dentro do contexto de sala de aula regular.

Refirindo-se ao contexto inclusivo, o segundo objetivo deste estudo residiu na necessidade de averiguar se a falta de motivação dos professores é identificada como fator desencadeante das dificuldades em desenvolver uma prática pedagógica que beneficie a educação para todos no contexto de sala de aula inclusiva. Relativamente ao objetivo acima, consideramos que a falta de motivação dos professores constitui um dos grandes dilemas vivenciados pelos profissionais da escola inclusiva, principalmente porque o trabalho a ser desenvolvido na escola regular requer desses professores algum conhecimento, ou seja, competências para desenvolver um ensino-aprendizagem de qualidade e, ao mesmo tempo, que dê respostas às necessidades dos alunos que se encontram em situação de necessidades educativas especiais em turma regulares (Rodrigues, 2011).

No entanto, consideramos que no contexto da educação inclusiva, os desafios vivenciados pelos professores do ensino regular estão relacionados com vários fatores. Entre eles, constatamos que além da falta de motivação, evidenciamos também a falta de capacidade em acreditar que ensinar exige comprometimento e responsabilidade quanto ao trabalho a ser desenvolvido entre os grupos heterogêneos. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento deste trabalho requer momentos para refletir que "o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito" como afirma (Freire, 1996, p. 60).

Quanto ao terceiro objetivo deste estudo, tivemos a intenção de verificar se a insuficiência de recursos e materiais didáticos constitui um dos desafios enfrentados pelos professores no contexto educativo inclusivo. Para tanto, consideramos que no âmbito dos dados obtidos através da aplicação de inquéritos aos professores do Agrupamento de Escolas da Cp., foi possível concluir que a insuficiência dos recursos e materiais didáticos disponibilizados aos professores ainda não são suficientes para dar uma resposta educativa adequada aos alunos que se encontram em situação de necessidades educativas especiais. Contudo, constatamos que um bom professor é aquele não se deixa intimidar diante dos obstáculos vivenciados no âmbito do contexto educativo e procura de todas as formas, fazer a diferença na aprendizagem, na realização escolar e, principalmente, no sucesso dos alunos (Lopes e Silva, 2011). É também aquele que se propõe em ser a única ajuda, como afirma em resposta a professora coordenadora entrevistada da Educação Especial.

No que se refere ao quarto objetivo deste nosso estudo, procurámos saber dos professores se a formação contínua é identificada como fator essencial para a promoção de um ensino-aprendizagem que dê resposta às necessidades educativas individuais dos alunos especiais em turmas regulares. Para tanto, analisámos que muitos professores reconhecem a relevância e a necessidade da formação contínua para o desenvolvimento de uma prática pedagógica voltada para o contexto inclusivo, mas, no entanto, compreendem que esses conhecimentos ainda não são suficientes para atender às necessidades dos alunos especiais. Nesse aspecto, referimos e concluímos também que os professores do ensino regular não podem prestar o apoio adequado aos alunos especiais sem a formação necessária para responder as eventuais necessidades educativas, devido a falta de conhecimento sobre a natureza dos seus problemas e as implicações que têm no seu processo educativo. (Correia, 1997).

No que respeita aos dois últimos objetivos deste estudo realizado com os professores do Agrupamento de Escolas da Cp., finalizámos e concluímos que os professores do ensino

regular não estão preparados para lidar com a diversidade de problemáticas existentes no contexto da escola inclusiva e, acima de tudo, não possuem condições suficientes para dar uma resposta adequada aos alunos que se encontram em situação de necessidades educativas especiais. Desta forma consideramos que os professores, além de necessitarem constantemente de apoios e formação contínua que visem superar seus desafios diante do ensino-aprendizagem para com os alunos especiais em sala de aula regular, precisam também aprender a aceitar a diferença entre os seus alunos (Duarte, 2001) . Precisam de aprender a implementar novas práticas e posturas educativas que lhes possibilitem condições para determinar e identificar o tipo de cidadão que pretendem formar e entregar à sociedade do século XXI.

Referências Bibliográficas

- Almeida, D. B. (2007). Políticas educacionais e formação na perspetiva da inclusão. (*Revista de Educação, Linguagem e literatura*), p.336.
- Andy Hargreaves, S. N. (2003). *Os professores: identidades (Re)construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Arends, R. (2008). *Aprendizagens cooperativas*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ballard, K. (1995). Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*, 24 (1) 3-6.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivros.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Biklen, R. &. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Portugal: Porto.
- Bond, R. &. (2006). Peer supports and inclusive education: an underutilized resource. *Theort Practice*, 224-229.
- Brennam, W. (1990). " *El currículo para Niños com Necessidades Especiales*". Madrid: Siglo XXI.
- Cardoso, M. d. (2003). *Em direção à Educação Inclusiva*. Porto Alegre: Edipicrs.
- Cardoso, M. d. (2004). *Educação Especial: Em direção á Educação Inclusiva*. Porto Alegre: Edipucrs.
- Christine Tilstone & Lani Florian & Ricard, R. (2003). *Promover a educação inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Clark, C. &. (1995). *Towards Inclusive School*. Londres: David Fultor.
- Correia. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas nas Classses Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2010). *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma não sobrevive sem a outra não está no seu perfeito Juízo*. Porto: Porto.
- Correia, L. d. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas nas Classses Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Duarte, N. (2001). *Vigotski e o "aprender a aprender": Críticas, apropriações neoliberais e pós- modernas da teoria vigotskiana*. Campinas. S.P.: Autores Associados.
- Fathman, A. &. (1993). Cooperative language learning in school contexts. *Annual Review*, 127-140.
- Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Florest, M. &. (1992). Putting all kids on the MAP. *Educational*, 26-31.
- Freire. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: EGA.
- Freire, P. (1998). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos*. São Paulo: UNESP.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2003). *Boniteza de um sonho: Ensinar- e- aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale.
- Ghiglione, R. &. (1993). *O inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.
- Guilherme, M. (2009). Multiculturalismo e Educação: Carta aos professores brasileiro, inspiração de Paulo Freire. Em Sopelsa & J.V. Trevisol (eds). *Currículo, Diversidade e políticas Públicas*. S.C: UNESCO.
- Hall, J. (1996). *Integration Inclusion, - What does it all mean?* Londres: David Fulton.
- Hegarrty, S. (1993). Reviewing the literature on integration. *European Jornal of Special Needs Education*, 8 (3)194-200.
- Hill, M. M. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Silabo.
- J.Bell. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Januário, C. (1994). *Do pensamento do professor à sala de aula*. . Portugal.
- Jiménez, R. B. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Kant, E. (1984). *Réflexions sur l'éducation*. Paris: Vrin (1ª Ed).
- Leatherman, J. &. (2005). Teachers ` attitudes toward inclusion: factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, 23-36.
- Leitão, F. A. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. . Mira-Sintra.
- Leitão, F. A. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso Espanhola de Ediciones, SL.
- Lopes, J. (2004). *A hiperatividade*. Coimbra: Quarteto.
- Lopes, J. & Silva, H.S. (2011). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel. 1ª Ed.
- Lopes, J. & Silva, H.S. (2011). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel. 2ª Ed.

Mantoan, M. T. (1997). *A integração de pessoas com deficiência: Contribuição para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Senac.

Marchesi, A. &. (1990). " *Del lenguaje del transtorno a las necesidades educativas especiales*" In A. Marchasi, C. Coll & J. Palacios (eds.) *Desarrollo Psicológico e educacion III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza.

Marvin, C. (2003). Ensino individual e ensino em classe. In C. Tilstone, L. Florian, & R. Rose. *Promover a educação inclusiva*. Almada: Instituto Piaget.

Mendes, E. G. (2004). *Construindo um "lócus" de pesquisa sobre inclusão escolar*. São Carlos: EdUFSCAR.

Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferenças: Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2011). *Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Horizonte Pedagógicos.

Roldão, M. d. (1999). *Os professores e a Gestão do Currículo - Perspetivas e práticas em Análise*. Lisboa: Porto Editora.

Rouse, M. &. (1996). «Effecti inclusive school: a study in two countries», . *Cambridge Journal of Education*, 26(1) 71-85.

Sanches. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.

Sanches, I. &. (2006). Da integração à inclusão escolar: Cruzando perspetivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63 - 83.

Sanches, I. R. (1996). *Necessidades educativas especiais e apoios e complementares educativos no cotidiano do professor*. Porto: Porto.

Sanches, I. R. (2011). *Em busca de Indicadores de educação inclusiva: A "voz" dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Sari Biklen, R. B. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Portugal: Porto Editora.

Sebba, J. (1996). Developing Inclusive School, University. *University Cambridge Institute of Education*, nº31, p.3.

Silva, e. R. (1 de Março de 2011). *Educação Inclusiva: O Desafio da Formação de Professores*. Obtido de www.ueg.inhumas.com/revelli: www.ueg.inhumas.com/revelli

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

Tilstone, C. F. (2003). *Promover a educação inclusiva*. Lisboa: Stória Editores, Ltd.

Uditsky, B. (1993). «From integration to inclusion: the Canadian experience», in R. Slee (ed.) *Is There a Desk with My Name on It? The Politics of Integration*. Londres: Falmer Press.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca.

Vigotsky, L. (1995). *Fundamentos da Defectologia. Obras completas*. Tomo v, Ed. Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana: Cuba.

Vigotsky, L. (2009). *Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.

Vigotsky, L. S. (1986). *Pensamento e Linguagem*. Cambridge: MITPress.

APÊNDICES

Apêndice 1- Guião da Entrevista aos coordenadores da Educação Especial

Temática: Recolha de informações sobre o trabalho dos professores da escola regular juntamente com os alunos que se encontram em situação de necessidade educativas especiais.

Objetivos da entrevista:

- Solicitar a colaboração dos entrevistados quanto a prestação de informações relativa à sua vida pessoal e profissional, consideradas de grande relevância para a realização deste estudo;
- Identificar a objetividade do seu trabalho na escola regular, em relação aos alunos que se encontram em situação de necessidades educativas especiais;
- Identificar as problemáticas existentes no Agrupamento de escola da Cp.;
- Recolher informações sobre a participação da família em relação ao apoio educativo dos alunos especiais.
- Identificar os fatores que contribuem para a existência das dificuldades diante do desenvolvimento da prática-pedagógica em turma inclusiva;
- Compreender como é o apoio da escola para com o trabalho desses professores em sala de aula, ou seja, quais os tipos de apoio oferecido pela escola;
 - Saber qual o projeto curricular que está a ser desenvolvido durante este ano letivo e o objetivo para com os alunos especiais do Agrupamento da Cp.;
- Identificar as motivações do diretor de turma, mediante o desenvolvimento do trabalho com a turma;
- Saber como tem sido a participação da escola em relação às dificuldades vivenciadas no contexto da escola inclusiva, pelos professores do ensino regular;
- Identificar os aspetos dos professores do Agrupamento de escolas da Cp., consideram relevantes e desafiantes mediante ao trabalho realizado com os alunos em situação de necessidade educativa especial.
- Conhecer quais são as suas expectativas a cerca do trabalho realizado com os alunos que se encontram em situação de necessidades educativas especiais.

Sujeitos entrevistados: 2 (dois) professores (coordenadores) da Educação Especial

Data de realização da entrevista: 16 e 17/07/2013

Designação de Bloco	Tópicos	Observações
Bloco A - Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados.	- Escolher do local para a entrevista; - Conseguir que a entrevista se torne necessária, oportuna e pertinente; - Motivar o entrevistado; - Acordar os termos de utilização da informação; - Garantir confidencialidade da entrevista.	- Entrevista semi- diretiva; - Usar linguagem apelativa e adaptada ao entrevistado, - Tratar o entrevistado com delicadeza e recebê-lo num local apazível; - Pedir autorização para gravar entrevista.
Bloco B - Perfil do entrevistado	- Apresentação do entrevistador e do entrevistado - Agradecimento pela disponibilização do entrevistado; - Apresentar os objetivos da entrevista: - Solicitar ao entrevistado autorização para gravar a entrevista; - Recolher dados da caracterização envolvendo habilitações académicas, anos de serviço e experiência quanto trabalho pedagógico realizado com alunos em situação de necessidades educativas especiais.	- Estar atento às reações do entrevistado e anotá-las por escrito; - Demonstrar disponibilidade e abertura para compreensão das situações apresentadas; - Informar aos entrevistados sobre os objetivos da realização da entrevista - Solicitar autorização para gravar a entrevista. - Solicitar a colaboração dos entrevistados quanto a aquisição dos dados considerados relevantes para realização deste estudo.
Bloco C - Problemáticas existentes face às (NEEs) no Agrupamento de Escolas da Cp.	- Inquirir os entrevistados sobre as problemáticas existentes no Agrupamento.	- Saber quais são as problemáticas deste Agrupamento.
Bloco D - Formação de professores	- Inquirir o entrevistado em relação a sua formação e conhecimento quanto às necessidades educativas especiais.	- Saber dos entrevistados sobre o tipo de formação que possuem para trabalhar com os alunos especiais.
Bloco E - Projeto Curricular	- Identificar o projeto curricular a ser desenvolvido; - Compreender a finalidade do seu desenvolvimento para os alunos da sala de aula e para a comunidade escolar.	- Saber qual o projeto curricular a ser desenvolvido; - Saber qual a sua finalidade para a Educação Especial.

Bloco F - Apoio familiar dos alunos especiais.	- Compreender como é o apoio familiar acerca dos alunos especiais.	- Saber dos entrevistados se há colaboração familiar em relação ao trabalho pedagógico realizado com os alunos especiais.
Bloco G - Dificuldades dos professores acerca do trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos especiais. - Aspetos considerados relevantes acerca da superação dessas dificuldades.	- Questionar os entrevistados sobre as eventuais dificuldades vivenciadas, face ao trabalho desenvolvido, com os alunos em situação de necessidades educativas especiais; - Buscar do entrevistado, os aspetos que contribuem para que os professores sintam dificuldades diante do trabalho realizado com os alunos em situação de necessidade educativa especial; - Solicitar do entrevistado as expectativas consideradas relevantes para o sucesso dos alunos que se encontram em situação de necessidades educativas especiais.	- Saber dos entrevistados informações concretas a respeito das dificuldades vivenciadas diante da prática pedagógica a ser desenvolvida com os alunos especiais. - Inquirir os entrevistados sobre os fatores que evidenciam a complexidade quanto ao desenvolvimento da prática pedagógica no contexto da escola inclusiva. - Saber dos entrevistados o que eles pensam em relação ao desenvolvimento integral dos alunos especiais.
Bloco H	- Agradecimentos	- Agradecer aos entrevistados quanto ao tempo disponibilizado e pelas informações prestadas.

Apêndice 2 - Protocolo Entrevista com a professora coordenadora da Educação Especial

Professora: M.A

Data: 16 de Junho de 2013

1- Professor(a), o(a) Sr.(a) poderia falar um pouco sobre si, sua formação académica e tempo de trabalho na área da Educação Especial ? Sou licenciada em Línguas e Literaturas Modernas Português/Francês, com Pós- Graduação em Educação Bilingue de Crianças e Jovens Surdos. Trabalho com alunos surdos a 11 anos.

2- Qual a finalidade do seu trabalho, face à educação Inclusiva?

Ajudar os alunos a saber estar em sociedade, a serem autónomos e felizes.

3- Quais as problemáticas existentes no Agrupamento?

Surdez, Autismo, Multideficiência e outras.

4- Qual o Projeto Curricular a ser desenvolvido e qual a sua finalidade?

Um P.C. que permita a todas as crianças e jovens ter acesso ao conhecimento, respeitando as dificuldades dos outros.

5- A família tem colaborado para o progresso educacional dos alunos especiais? De que forma? Como acontece com todos os alunos, a família é um fator de grande importância para o crescimento dos jovens. No meu caso, as famílias são responsáveis e envolvem-se nos problemas dos seus educandos, estando sempre em contato comigo.

6- Sabendo-se que muitos professores do Ensino Regular alegam sentir dificuldades, diante do trabalho desenvolvido com os alunos em situação de necessidades educativas especiais e, sendo o(a) Sr.(a) considerado(a) como profissional mais experiente, poderia mencionar quais os fatores que contribuem para a existência dessas dificuldades?

Os professores da regular não têm preparação para trabalhar com nossos alunos, têm turmas muito grandes e por vezes, a disponibilidade e vontade também não é muita.

7- A escola oferece aos professores do Ensino Regular condições necessárias para realização de uma prática que vá de encontro às necessidades dos alunos em situação de necessidades educativas especiais? Quais? Normalmente não oferece. A única ajuda somos nós, professores da Educação Especial.

8- O que a escola tem proporcionado aos professores, na tentativa de superar essas dificuldades? Como já disse anteriormente, nós somos a única ajuda.

9- Ao mesmo que os professores vivenciam dificuldades diante da prática pedagógica desenvolvida com os alunos em situação de necessidades educativas especiais, também anseiam por perspectivas (soluções) que visem superar esses desafios.

Na sua opinião, quais os aspetos que considera relevantes e que podem contribuir para a melhoria da prática ministrada pelos professores da escola inclusiva, ou seja, para superar as expectativas atuais, face ao trabalho realizado com os alunos em situação de necessidades educativas especiais? Os professores da escola inclusiva devem ter formação adequada para colmatar o hiato que existe neste momento.

10- Professor(a), o(a) Sr.(a) considera que o trabalho realizado pelos professores da escola inclusiva têm contribuído para o sucesso escolar e o desenvolvimento pessoal dos alunos/as em situação de necessidades educativas especiais? De que forma?

Sim, na maioria dos casos. Eles preocupam-se em trazer materiais para ajudar os alunos. São compreensíveis com as suas dificuldades, fazem pesquisas para encontrarem soluções e pedem ajuda, já que estamos mais preparados para trabalhar com (NEEs).

11- Professor(a), para encerrar, qual a mensagem que o(a) Sr.(a) deixaria para os professores da escola regular, que vivenciam dificuldades diante do trabalho realizado com alunos em situação de necessidades educativas especiais?

Que não os ignorem e que pensem nestes alunos como sendo iguais aos outros, só que com ritmos de aprendizagem diferentes.

Apêndice 3 - Protocolo da Entrevista com o professor coordenador da Educação Especial

Professor: J.C

Data: 17 de Junho de 2013

1- Professor(a), o(a) Sr.(a) poderia falar um pouco sobre si, sua formação académica e tempo de trabalho na área da Educação Especial ?

Vou fazer 34 anos de serviço, sendo que 32 em educação especial. Iniciei a minha formação como Educador de Infância e após 2 anos no Ensino Regular comecei a trabalhar com crianças surdas, tendo entrado para o Instituto António da Costa Pereira para tirar um curso de Ensino Especial. No 2º ano deste curso iniciei a minha licenciatura em Psicologia. Após acabar o curso de Ensino Especial comecei a trabalhar na E.E.Especial, no NACDA da Portela de Sintra com mudos, sobre a coordenação do Profº Duarte Rubem Leitão

Quando acabei a licenciatura em 4 anos, comecei a acumular trabalho em psicologia, estive na altura na E.E.E DE Rio de Mouro, como subcoordenador e abri o gabinete de Psicologia, aproveitando também os estagiários de Psicologia Educacional, primeiro do ISPA, entidade com a qual colaborei na licenciatura em Reabilitação sob a coordenação do Profº Arménio Cerqueira e depois da Lusófona, continuei com cursos na Educação Especial.

Entretanto fiz a licenciatura na ESE de Lisboa sobre Problemas Graves de Comunicação e mais tarde tirei o Doutoramento na Universidade do Minho em Psicologia, área de Educação Especial. Em 1997 fui para as equipas de coordenação dos Ap. Ed. de Seixal e mais tarde Seixal/Barreiro. Quando estas acabaram fui trabalhar com surdos para a EREBAS que com a ECAE do Seixal ajudei a cuidar. Tirei também o 1º nível de Língua Gestual Portuguesa para comunicar com as crianças surdas.

2- Qual a finalidade do seu trabalho, face à educação Inclusiva?

Realizar um trabalho que proporcione condições para que os alunos se sintam incluídos dentro da escola, que proporcione autonomia e uma boa qualidade de vida para serem felizes.

3- Quais as problemáticas existentes no Agrupamento?

O agrupamento recebe todo o tipo de problemática, com exceção da cegueira. Tem EREBAS, 2 salas de atendimento a alunos do Ensino do Autismo, 1 unidade de multideficiência e respostas mais capazes ao nível do atendimento de todas as problemáticas.

4- Qual o Projeto Curricular a ser desenvolvido e qual a sua finalidade?

O Projeto Curricular adequado é aquele que permite que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento, respeito as suas especificidades, que ajude a ultrapassar as suas dificuldades, que os ajudem a ser felizes e que não os exclua.

5- A família tem colaborado para o progresso educacional dos alunos especiais? De que forma? Apoiando os técnicos e estando a representá-los nos órgãos da escola.

6- Sabendo-se que muitos professores do Ensino Regular alegam sentir dificuldades, diante do trabalho desenvolvido com os alunos em situação de necessidades educativas especiais e, sendo o(a) Sr.(a) considerado(a) como profissional mais experiente, poderia mencionar quais os fatores que contribuem para a existência dessas dificuldades?

Trabalhar com as Necessidades Educativas Especiais é sempre complexa, principalmente quando a problemática da aprendizagem é grave.

Não chega a boa vontade dos professores. É importante que a escola, instituição e agrupamento tenha uma direção que possibilite a inclusão e trabalhe com a equipa de Educação Especial (Técnicos) no sentido de tornar a escola menos exclusiva e por isso mais inclusiva. Isso implica formação, respeito a todos os docentes, reconhecimento dos saberes dos professores especializados, organização de respostas adequadas, instalações também adequadas, técnicos em número suficiente e no fundo um trabalho em parceria de grande respeito, com diretrizes comuns.

7- A escola oferece aos professores do Ensino Regular condições necessárias para realização de uma prática que vá de encontro às necessidades dos alunos em situação de necessidades educativas especiais? Quais?

Responde a algumas, mas ainda há muito por fazer. Nestes últimos anos tem havido boa vontade da direção em dar respostas diferenciadas e uma maior autonomia para o atendimento às crianças com Necessidades Educativas Especiais.

8- O que a escola tem proporcionado aos professores, na tentativa de superar essas dificuldades?

Nestes últimos anos, tenho constatado uma maior autonomia da direção em responder à diversidade. É grande o empenho da Educação Especial em tornar a escola mais inclusiva para todos os alunos. Mas também tenho sentido por parte dos professores da Escola Regular receio, distanciamento e pouca colaboração.

9- Ao mesmo tempo que os professores vivenciam dificuldades diante da prática pedagógica desenvolvida com os alunos em situação de necessidades educativas especiais, também anseiam por perspectivas (soluções) que visem superar esses desafios.

Na sua opinião, quais os aspetos que considera relevantes e que podem contribuir para a melhoria da prática ministrada pelos professores da escola inclusiva, ou seja, para superar as expectativas atuais, face ao trabalho realizado com os alunos em situação de necessidades educativas especiais?

A formação (formação formal) mas em exercício com previsões para análise com trocas de experiências, a importância da existência de técnicos e docentes especializados em nº suficiente, a reorganização de espaços, para que haja condignos e adequados para trabalhar quer com os alunos que com os colegas, a confiança e a partilha de experiências, o respeito pelos saberes de cada um, a vontade de tornar a escola menos exclusiva.

10- Professor(a), o(a) Sr.(a) considera que o trabalho realizado pelos professores da escola inclusiva têm contribuído para o sucesso escolar e o desenvolvimento pessoal dos alunos/as em situação de necessidades educativas especiais? De que forma?

Considero que vínhamos a progredir e a caminhar neste sentido. Agora vamos aguardar para ver.

11- Professor(a), para encerrar, qual a mensagem que o(a) Sr.(a) deixaria para os professores da escola regular, que vivenciam dificuldades diante do trabalho realizado com alunos em situação de necessidades educativas especiais?

Ninguém trabalha sozinho. É fundamental trabalhar em equipa, partilhar saberes, respeitar os saberes de cada um, não ficar pelo que é mais fácil e acreditar que a inclusiva é possível.

ANEXOS

Anexo 1 - Questionário aos professores do ER

Questionário

Diante da necessidade de conclusão do trabalho final de Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, ministrado pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, venho solicitar a sua colaboração no preenchimento deste questionário, certa de que, o seu conhecimento quanto ao desenvolvimento do trabalho na escola regular, face às necessidades educativas especiais será uma mais valia.

Agradeço desde já a sua colaboração e disponibilidade, garantindo completa confidencialidade, quanto às respostas fornecidas.

I. Identificação

1. Sexo M ☐ F ☐

2. Tempo de serviço no Ensino Regular (em anos)

1 - 5 ☐

6 -10 ☐

11 - 15 ☐

Mais de 20 ☐

3. Habilitações académicas

Licenciatura ☐ Bacharelato ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐

4. Número de alunos em situação de Necessidade Educativa Especial, existente na sala de aula, neste ano letivo.

II- Diante da sua experiência e/ou conhecimentos sobre o trabalho educativo, face às necessidades educativas especiais no (Ensino Regular) indique sua opinião em cada uma das afirmações, utilizando a seguinte escala.

1- Discordo totalmente

2- Discordo

3- Concordo

4- Concordo plenamente

- 1- A existência de alunos/as em situação de necessidades educacionais constitui um desafio para os/as professores/as do sistema de ensino regular. ☐
- 2- A inclusão de alunos/as em situação de necessidades educativas especiais no sistema de ensino regular, oferece ao/a professor/a desafios que compensam o esforço. ☐
- 3- Compreender na íntegra os objetivos do processo de inclusão dos/as alunos/as especiais, deveria ser um requisito fundamental para todos/as os/as professores/as do sistema de ensino regular. ☐
- 4- Encontro dificuldades particulares para desenvolver uma prática de ensino-aprendizagem que dê respostas às necessidades educativas dos/as alunos/as especiais em sala de aula regular. ☐
- 5- Uma das maiores dificuldades dos/as professores/as do ensino regular é o facto de os/as alunos/as em situação de necessidades educativas especiais necessitarem constantemente de uma atenção individualizada. ☐
- 6- Os recursos e materiais didáticos, disponibilizados aos/as professores/as do ensino regular, são suficientes para atender às necessidades individuais dos/as alunos/as especiais. ☐
- 7- O espaço físico das escolas, do sistema de ensino regular oferece aos/as professores condições adequadas para o desenvolvimento de um trabalho cooperativo que contemple as necessidades dos/as alunos/as especiais. ☐
- 8- As estratégias cooperativas, promovem melhorias no sucesso do ensino-aprendizagem dos/as alunos/as em escolaridade regular. ☐
- 9- A colaboração entre os/as professores/as do Ensino Regular e os de Apoio e Ensino Especial tem favorecido o sucesso dos/as alunos/as especiais. ☐
- 10- A formação contínua tem proporcionado uma ajuda relevante aos/as professores/as do ensino regular, face aos desafios vivenciados diante dos/as alunos/as especiais. ☐

11- A insuficiência de conhecimentos para as necessárias adaptações curriculares, dificulta o trabalho aos/as professores/ as do sistema de ensino regular. ☐

12- A colaboração da família, tem sido fundamental para o desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado com alunos/as em situação de necessidades educativas especiais. ☐

13- Uma inclusão bem sucedida dos/as alunos/as em situação de necessidades educativas especiais, beneficia o sucesso escolar dos/as alunos/as sem necessidades especiais. ☐

14- Uma inclusão bem sucedida dos/as alunos/as em situação de necessidades educativas, beneficia o desenvolvimento pessoal dos/as alunos/as sem necessidades especiais. ☐

15- O papel do/a professor/a do sistema de ensino regular, consiste em contribuir para a formação integral dos/as alunos/as especiais e não especiais, visando formar cidadãos/ãs conscientes e críticos para atuar reciprocamente no âmbito de uma cidadania efetiva. ☐

Agradeço imensamente sua participação e colaboração

Anexo 2 - Declaração



UNIVERSIDADE LUSÓFONA
de Humanidades e Tecnologias
Humani nihil alienum

Instituto de Educação

Declaração

Para os devidos efeitos se declara que **Lecir Leite da Silva Oliveira** frequenta, em 2012/2013, o 2º Ano do Mestrado de Educação Especial – Domínio cognitivo e motor, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

A finalização do seu Mestrado depende do desenvolvimento de uma Dissertação em contexto pedagógico/educativo, durante o ano letivo 2012-2013, e da sua defesa, em prova pública, pelo que se solicita e agradece à Direção do *Agrupamento de Escolas Terras de Larus* a disponibilidade para a criação das condições necessárias ao desenvolvimento dessa Dissertação.

Lisboa, 22 de janeiro de 2013

A Coordenação do Mestrado

Professora Doutora Isabel Sanches

Campo Grande, 376
1749-024 Lisboa - Portugal
Telefone: 21 751 55 00
Fax: 21 757 70 06
email: informacoes@ulusofona.pt
www.ulusofona.pt