



Instituto Superior de Ciências Educativas

Departamento de Educação

Representações dos professores do ensino regular:

A escola inclusiva e o trabalho do professor de educação especial

Isabel Alexandra Zambujal Duarte Gomes

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor

Odivelas

Outubro, 2013



Instituto Superior de Ciências Educativas

Departamento de Educação

Representações dos professores do ensino regular:
A escola inclusiva e o trabalho do professor de educação especial

Isabel Alexandra Zambujal Duarte Gomes

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor

Orientadora:

Professora Doutora Maria Manuel Nunes, Professora Doutora Convidada, Instituto Superior de
Ciências Educativas

Odivelas

Outubro, 2013

Agradecimentos

Expresso a minha sincera gratidão e apreço a todos os que me acompanharam nesta jornada e a tornaram viável.

Começo por louvar a Professora Doutora Maria Manuel Nunes, pela orientação que me proporcionou, assertiva e rigorosa, cujo contributo levou este desígnio a decorrer no bom caminho.

Desenvolvi esta pesquisa num Agrupamento de Escolas em Odivelas graças à colaboração dos seus profissionais, nomeadamente a Direção que autorizou a recolha da amostra, os docentes que aceitaram participar no estudo, as coordenadoras de estabelecimento e as assistentes operacionais que me auxiliaram na distribuição e na recolha dos inquéritos.

O meu reconhecimento à minha família, principalmente aos meus pais, ao meu marido e em particular à minha filha, Inês, pelo apoio e incentivo ao prosseguimento de estudos.

Distingo a Ana Dias, minha amiga inestimável e colega de trajeto, pelo suporte e companhia.

Agradeço aos meus colegas e aos amigos pelo apoio e encorajamento.

Representações dos Professores do Ensino Regular: A Escola Inclusiva e o Trabalho do Professor de Educação Especial

Resumo

Esta pesquisa investigou as representações sociais (Moscovici, 1961/2012) dos professores em relação à inclusão. O estudo focou-se no problema: Será que as representações dos professores da educação pré-escolar e do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) sobre a escola inclusiva e o trabalho do professor de educação especial variam consoante o nível de ensino que lecionam? Esta investigação visou analisar se as representações dos professores variam conforme as variáveis idade, tempo de serviço, nível de ensino, formação em necessidades educativas especiais (NEE) e experiência com alunos com NEE. A amostra era composta por 91 professores do ensino regular, que lecionavam na educação pré-escolar e no ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos). Na recolha de dados utilizámos um questionário de dados biográficos e uma escala do tipo Likert (M. F. Ventura, 2009). Os dados foram analisados através do programa IBM SPSS Statistics 19. Foi uma pesquisa quantitativa que requereu testes de significância. O estudo utilizou um desenho quase-experimental pois comparou grupos amostrais independentes. Analisou-se a síntese estatística das variáveis relacionadas com o professor. Os dados foram analisados agrupados em dois fatores: colaborador e técnico. Os resultados mostram que os respondentes parecem ser positivos quanto à inclusão. Considerando a amplitude da escala, as pontuações dos participantes são altas, tanto para o total da escala (100%) como para os dois fatores, colaborador (95,6%) e técnico (95,6%). As evidências relativas ao nível de ensino podem ser encaradas como um preditor das representações dos professores para o fator técnico. Nenhuma das demais variáveis é considerada significativamente relacionada com as representações. As restantes variáveis são moderadamente correlacionadas com a média da escala. Embora a análise de correlação não permita estabelecer causalidade, reflete uma tendência, pois os inquiridos mais velhos, com mais anos de ensino, com formação em NEE, com experiência com alunos com NEE e da educação pré-escolar, parecem ser mais positivos.

Palavras-chave: Escola Inclusiva; Ensino Básico; Representações

General Education Teachers' Representations: The Inclusive School and the Work of the Special Education Teacher

Abstract

This research investigated teachers' social representations (Moscovici, 1961/2012) towards inclusion. The study focused on the problem: Do pre-primary education and basic education teachers' representations towards the inclusive school and the work of special education teachers differ depending on the grade level they teach? This research aimed to analyze if the teachers' representations vary according to the variables age, years of teaching experience, level of education, training in special educational needs (SEN) and experience with students with SEN. The sample was composed of 91 general education teachers, teaching pre-primary education and basic education (which comprises primary education [first stage of basic education] and lower secondary education [second stage]). In data collecting one used a questionnaire of biographical data and a scale, which is a Likert-type inventory (M. F. Ventura, 2009). Data were examined through the IBM SPSS Statistics 19 program. It was a quantitative research which required significance tests. The study employed a quasi-experimental design as it compared independent sampling groups. Summary statistics for teacher-related variables were examined. Data were examined gathered in two factors: collaborator and technical. The findings show that the respondents seem to be positive towards inclusion. Considering the range of the scale, the scores of the participants are high, both for the whole scale (100%) and for the two factors, collaborator (95.6%) and technical (95.6%). The evidence concerning the grade level of teaching can be regarded as a predictor of teachers' representations for the technical factor. None of the remaining variables is found to be significantly related to the representations. The remaining variables are moderately correlated with the mean of the scale. Although the correlational analysis cannot establish causation, it reflects a tendency that is respondents who are older, teaching for longer, with training in SEN, experienced with SEN pupils and teaching in pre-school education, appear to be more positive.

Keywords: Inclusive School; Basic Education; Representations

Índice

Agradecimentos	II
Resumo	III
Abstract	IV
Índice	V
Índice de Quadros.....	VIII
Índice de Figuras	IX
Índice de Apêndices.....	X
Índice de Anexos	XI
I. Introdução.....	1
II. Formulação do Problema	5
1. Escola Inclusiva	5
1.1. Perspetiva histórica da escola inclusiva nos países ocidentais.	5
1.2. A escola inclusiva em Portugal.....	11
2. O Ensino Básico em Portugal	17
2.1. Enquadramento da educação pré-escolar e do ensino básico na estrutura do sistema educativo.....	17
2.2. A educação básica e o docente.....	22
3. Representações.....	30
3.1. A natureza psicossocial das representações sociais.....	30
3.2. Estudos sobre representações sociais face à inclusão.....	39

4. Objeto de Estudo	43
4.1. Enunciação do problema.	43
4.2. Objetivos do estudo.	44
4.2.1. Objetivo geral.	44
4.2.2. Objetivos específicos.	44
4.3. Definição das hipóteses.	45
4.4. Relevância do estudo.	47
III. Método	49
1. Plano de Investigação	49
2. Sujeitos.....	50
2.1. Definição e seleção dos sujeitos.	50
2.2. Caracterização dos sujeitos.	52
3. Medidas	63
3.1. Definição e caracterização das variáveis.	63
3.2. Fundamentação dos sistemas de análise/instrumentos.	64
4. Procedimentos.....	68
5. Tratamento dos Dados	71
IV. Apresentação e Discussão dos Resultados	73
1. Apresentação dos Resultados	73
1.1. Análise descritiva da escala.	73
1.2. Testagem das hipóteses.	80

2. Interpretação e Discussão dos Resultados.....	90
V. Conclusões	97
VI. Referências Bibliográficas.....	105
Legislação	115
VII. Apêndices.....	1
VIII. Anexos	7

Índice de Quadros

<i>Quadro 1: Tipologia dos estabelecimentos de educação ou ensino públicos e respetiva designação (educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário)</i>	<i>18</i>
<i>Quadro 2: Diagrama do Sistema Educativo Português</i>	<i>19</i>
<i>Quadro 3: Análise percentílica dos resultados do total da escala</i>	<i>74</i>
<i>Quadro 4: Análise descritiva do total da escala (medidas de tendência central e de dispersão) ...</i>	<i>75</i>
<i>Quadro 5: Análise percentílica dos resultados do total da escala para o fator 1-colaborador</i>	<i>76</i>
<i>Quadro 6: Análise descritiva do total da escala para o fator 1-colaborador (medidas de tendência central e de dispersão)</i>	<i>77</i>
<i>Quadro 7: Análise percentílica dos resultados do total da escala para o Fator 2-técnico</i>	<i>78</i>
<i>Quadro 8: Análise descritiva do total da escala para o Fator 2-técnico (medidas de tendência central e de dispersão)</i>	<i>79</i>
<i>Quadro 9: Resultados referentes ao teste de Levene e ao teste ANOVA II para a H01</i>	<i>81</i>
<i>Quadro 10: Resultados referentes ao teste de Tukey para o Fator 2-técnico na H01</i>	<i>82</i>
<i>Quadro 11: Resultados referentes ao teste de Kruskal-Wallis para o total da escala da H01</i>	<i>83</i>
<i>Quadro 12: Resultados referentes ao teste de Levene e ao teste ANOVA II para a H02</i>	<i>84</i>
<i>Quadro 13: Resultados referentes ao teste de Levene e ao T-Test para a H03</i>	<i>86</i>
<i>Quadro 14: Resultados referentes ao teste de Levene e ao T-Test para a H04</i>	<i>87</i>
<i>Quadro 15: Resultados referentes ao teste de Levene e ao T-Test para a H05</i>	<i>88</i>

Índice de Figuras

<i>Figura 1: Distribuição dos sujeitos segundo a variável gênero</i>	<i>52</i>
<i>Figura 2: Distribuição dos sujeitos segundo a variável nível de ensino em que leciona</i>	<i>53</i>
<i>Figura 3: Distribuição dos sujeitos segundo a variável idade</i>	<i>54</i>
<i>Figura 4: Distribuição dos sujeitos segundo a variável tempo de serviço</i>	<i>54</i>
<i>Figura 5: Distribuição dos sujeitos segundo a variável situação profissional</i>	<i>55</i>
<i>Figura 6: Distribuição dos sujeitos segundo a variável formação geral</i>	<i>56</i>
<i>Figura 7: Distribuição dos sujeitos segundo a variável formação em educação especial.....</i>	<i>57</i>
<i>Figura 8: Distribuição dos sujeitos segundo a variável tipo de formação em educação especial ..</i>	<i>57</i>
<i>Figura 9: Distribuição dos sujeitos segundo a variável experiência com NEE</i>	<i>58</i>
<i>Figura 10: Distribuição dos sujeitos segundo a variável anos de experiência com NEE.....</i>	<i>59</i>
<i>Figura 11: Distribuição dos sujeitos segundo as variáveis de formação em educação especial e nível de ensino que leciona</i>	<i>60</i>
<i>Figura 12: Distribuição dos sujeitos segundo as variáveis tipo de formação em educação especial e nível de ensino que leciona</i>	<i>61</i>
<i>Figura 13: Distribuição dos sujeitos segundo as variáveis experiência com NEE e nível de ensino que leciona</i>	<i>62</i>

Índice de Apêndices

Apêndice A: Questionário para Professores

Apêndice B: Requerimento à Direção do Agrupamento de Escolas

Apêndice C: *Email* para as Coordenadoras de Departamento

Apêndice D: *Email* para as Coordenadoras de Estabelecimento

Índice de Anexos

Anexo A: Questionário de A. M. Serra (2002)

Anexo B: Questionário de M. F. Ventura (2009)

I. Introdução

“O pensamento é por natureza comunicativo. Considerar o pensamento na cabeça de um só é privá-lo de tudo o que o torna vivo e importante para as pessoas” (Moscovici, 1992, citado por Cabecinhas, 2004, p. 125).

Esta investigação foi traçada para refletir sobre a educação de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) e conhecer melhor as representações dos professores do ensino regular face à escola inclusiva e ao trabalho do professor de educação especial.

O campo de estudo alude a conceitos recentes pois o de representações sociais remete para a tese de doutoramento de Serge Moscovici em 1961, reeditada em 1976 (Moscovici, 1961/2012) e o de escola inclusiva reporta-se à Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), entre outros. Este estudo incide em áreas pouco versadas na formação académica e profissional dos professores, aliás, sendo relativamente novas não foram alvo de estudo nos cursos de formação inicial de muitos professores. A ideia de realizarmos uma investigação neste âmbito despontou num ensaio de revisão de literatura.

As representações sociais (RS) são um sistema de interpretação da realidade, regulado por processos sociais, que rege a comunicação determinando os comportamentos e as práticas (Abric, 1989/2002; Moscovici, 1961/2012; Vala, 1993/2002; Vala & Castro, 1993/2013). As RS procuram conceptualizar a realidade para o sujeito agir eficazmente, são um modo de interligar o individual e o coletivo, de explicar os fenómenos sociais conforme os seus contextos culturais, históricos e ideológicos.

No trabalho relacionado com a dimensão social da representação, podemos considerar a sua natureza socialmente partilhada, definida pela identificação de características da representação, partilhadas pelo grupo de indivíduos (Abric, 1984; Jodelet, 1989/2002).

As representações sociais proporcionam a compreensão dos fenómenos educacionais, pelo que têm atraído investigadores interessados no estudo do seu impacto na educação (Gilly, 1989/2002; Pimentel, 2003) e também na escola inclusiva (Casal & M. M. Nunes, 2003; F. Leitão, 2003; A. M. Serra, 2002; M. F. Ventura, 2009).

O contexto educacional inclusivo procura assegurar o direito à aprendizagem das crianças e jovens com NEE, de modo a favorecer a sua independência e autonomia na vida ativa (AEDEE, 2003; Ainscow, 2009; Ainscow, Porter, & Wang, 1997; Correia, 2003a, 2003b; Rodrigues, 2001; UNESCO, 2005). A partilha e a colaboração, de todos os intervenientes na educação de uma criança com NEE, são imprescindíveis para se otimizar o processo educativo (Correia, 2003a; Gallagher & Kirk, 2000; González, 2003; Hegarty, 2001; Kronberg, 2003; Marchesi, 2001; Morgado, 2003; Nielsen, 1999/2003).

Na escola, o professor tem de desempenhar diferentes papéis conforme os diversos modelos e estratégias de ensino, contudo, tem de estar disposto a participar, a alterar práticas e conceções enraizadas, numa verdadeira cultura de formação, que integre experiência e reflexão (A. Leitão, 2006; Morgado, 2001; Ribeiro, 1991/1997).

Os dados teóricos sugerem que a perspetiva positiva dos sujeitos face à inclusão reduz comportamentos e atitudes negativas, com implicações importantes ao nível da eficácia e eficiência organizacional, assim como junto à comunidade educativa (Hegarty, 2001; Kronberg, 2003; Morgado, 2003; Nielsen, 1999/2003).

No que concerne as representações dos professores do ensino regular em estudo, a pertença à profissão e a socialização profissional influenciam as representações dos membros que integram o grupo profissional, dado que a relação entre os conhecimentos e a ação dos profissionais com as suas atividades profissionais é o que os diferencia das outras categorias da população (Blin, 1997; Costa & Silva, 2003; Dubar, 1991/2005; Lorenzi-Cioldi, 1991).

Esta investigação incide nas representações dos professores do ensino regular sobre a escola inclusiva e o trabalho do professor de educação especial. Visa apurar quais são as suas representações acerca da escola e dos seus pares ponderando a perspetiva inclusiva, pois depreendemos que interferem na implementação de políticas inclusivas (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Avramidis & Norwick, 2002).

Mais especificamente, este estudo indaga se as representações dos professores da educação pré-escolar e do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) sobre a escola inclusiva e o trabalho do professor de educação especial variam consoante o nível de ensino que lecionam.

A amostra é constituída por 91 professores do ensino regular que trabalham desde a

educação pré-escolar até ao ensino básico - 1.º, 2.º e 3.º ciclo - de um Agrupamento de Escolas em Odivelas, Lisboa.

Aplicámos um inquérito na amostra e examinámos as suas representações conforme dois fatores: colaborador e técnico (M. F. Ventura, 2009). Analisámos estes constructos através da sua distribuição na amostra, recorrendo a um conjunto limitado de variáveis demográficas (nível de ensino, idade, tempo de serviço, formação em NEE e experiência com NEE), assim como através da sua interação procurámos identificar padrões que interligassem as representações dos professores. Neste quadro de investigação, formulámos cinco hipóteses que estudámos e analisámos.

Realizámos um estudo de cariz quantitativo, em que efetuámos o tratamento estatístico dos resultados através do programa IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), na versão 19.0. Recorremos a testes de significância, verificámos hipóteses, apreciamos resultados e retirámos conclusões. Usámos uma metodologia de cariz quase experimental, pois compara grupos amostrais independentes conforme as variáveis em estudo.

Este trabalho de investigação é acompanhado de fundamentação escrita, que não só explicita o processo de conceção e elaboração mas também o enquadra na evolução do conhecimento no domínio em que se insere.

A dissertação é constituída por capítulos correlacionados com os momentos que estruturam um projeto de investigação, o que proporciona maior clareza de exposição (Almeida & Freire, 1997; Fortin, Côté, & Fillion, 2006/2009; Quivy & Campenhoudt, 1992/1998).

O capítulo I, introdução, centra-se na caracterização da investigação e do conhecimento científico. Enuncia a apresentação ao estudo, o objeto de pesquisa, os principais objetivos, a contribuição esperada e a estrutura da dissertação.

O capítulo II, formulação do problema, procede à revisão da literatura em quatro pontos: (1) escola inclusiva; (2) o ensino básico em Portugal; (3) representações e (4) objeto de estudo. Assim, disserta sobre a perspetiva histórica da escola inclusiva nos países ocidentais e em Portugal, enquadra a educação pré-escolar e o ensino básico na estrutura do sistema educativo, incide na educação básica e o docente, debruça-se sobre a natureza psicossocial das representações sociais, seguidamente explora estudos sobre as

representações sociais face à inclusão. Por fim, explicita a formulação do projeto de investigação, onde procede à enunciação do problema, delimita os objetivos específicos, define as hipóteses e destaca a relevância do estudo.

O capítulo III, método, explora a investigação empírica através de cinco pontos: (1) plano de investigação; (2) sujeitos; (3) medidas; (4) procedimentos e (5) tratamento dos dados. Para tal, clarifica o plano de investigação, esclarece o processo de definição e seleção dos sujeitos assim como procede à sua caracterização, define e caracteriza as variáveis, fundamenta os sistemas de análise/ instrumentos, descreve os procedimentos, por fim, faz o tratamento dos dados.

O capítulo IV, apresentação e discussão dos resultados, examina os resultados em dois pontos: (1) apresentação dos resultados e (2) interpretação e discussão dos resultados. Como tal, procede à análise descritiva da escala e à testagem das hipóteses, depois incide nos resultados ponderando as evidências empíricas e as proposições teóricas decorrentes da revisão da literatura.

O capítulo V, conclusões, apresenta os dados pertinentes dos resultados da investigação, identifica as principais limitações do estudo e expõe pistas para estudos futuros nesta área.

O capítulo VI, referências bibliográficas, expõe as obras consultadas, nomeadamente a legislação.

No capítulo VII, apêndices, inserem-se: o Questionário para Professores; o requerimento à Direção; o email para as Coordenadoras de Departamento; o email para as Coordenadoras de Estabelecimento.

Por fim, no capítulo VIII, anexos, encontram-se os questionários de A. M. Serra (2002) e M. F. Ventura (2009).

Este trabalho pretende favorecer o aumento de conhecimentos de todos os que se interessam pela área da educação especial, inclusive no âmbito da sua formação ou da sua prática profissional.

II. Formulação do Problema

“A formulação do problema de investigação necessita da reunião de um conjunto de elementos que, uma vez ordenados uns em relação aos outros, darão uma visão clara do problema” (Fortin, Côté, & Fillion, 2006/2009, p. 142).

Este capítulo parte da revisão da literatura para depois ilustrar a pertinência desta investigação (Almeida & Freire, 1997; Bell, 1993/1997; Quivy & Campenhoudt, 1992/1998; Fortin et al., 2006/2009). Como tal, explana sobre a escola inclusiva, o ensino básico em Portugal e as representações, a seguir descreve a enunciação do problema, os objetivos específicos, a definição das hipóteses e a relevância do estudo.

1. Escola Inclusiva

“A inclusão produz escolas que se afastam da aprendizagem rotineira e dão maior ênfase à concretização e ao ensino baseado na experiência, na ação e na cooperação” (UNESCO, 2005, p. 21).

1.1. Perspetiva histórica da escola inclusiva nos países ocidentais.

A flexibilidade do atendimento educativo é necessária ao ensino de crianças com necessidades educativas especiais (NEE), pelo que “o maior desafio do sistema escolar em todo o mundo é o da inclusão educacional” (Ainscow, 2009, p. 11). Isto é,

a inclusão é vista como um processo de atender e de dar resposta à diversidade de necessidades de todos os alunos através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, culturas e comunidades, e reduzir a exclusão da educação e dentro da educação. Isso envolve modificação de conteúdos, abordagens, estruturas e estratégias, com uma visão comum que abranja todas as crianças de um nível etário apropriado e a convicção de que educar todas as crianças é responsabilidade do sistema regular de ensino. (UNESCO, 2005, p. 10)

O processo de aceitação das crianças com necessidades educativas especiais sofreu alterações significativas ao longo da história, reconhecíveis nos modelos de atendimento preconizados em diferentes épocas: exclusão; segregação; integração, e inclusão (Correia, 2003a). O acesso dessas crianças a uma intervenção diferenciada dá os primeiros passos no

século XVIII, porém, é no século XX que se dá uma verdadeira mudança de mentalidades no sentido de se promover a sua aceitação e acolhimento.

Na Grécia Antiga a política da exclusão elimina as pessoas com deficiência da sociedade, nomeadamente, através de políticas extremas, como o abandono nas montanhas (Correia, 2003a). Na Idade Média são consideradas possuídas pelo demónio ou produto de transgressões morais. Nos sécs. XVII e XVIII as pessoas com deficiência mental são internadas em manicómios, prisões e noutras instituições estatais.

Os primórdios da educação especial localizam-se no século XVIII, com a criação da primeira escola para surdos e de um instituto para crianças cegas em França, contudo, só após o séc. XVIII se inicia a institucionalização especializada de pessoas com deficiência (Jiménez, 1997). No começo do século XX colocam as crianças “rotuladas e segregadas em função da sua deficiência” nas escolas especiais (Correia, 2003a, p. 13). Pela política da segregação as crianças com deficiência são separadas das outras crianças, não havendo serviços que as apoiem, nem às suas famílias, na tarefa educativa (Correia, 2003a; Hegarty, 2001).

Após as duas guerras mundiais ocorrem modificações sociais, de mentalidades, legislativas, e educacionais, para que, sempre que possível, todas as crianças com deficiência, independentemente da severidade da sua problemática, recebam uma educação adequada, pública e gratuita, de acordo com as suas necessidades e características (Correia, 2003a; Gallagher & Kirk, 2000).

O modelo médico-pedagógico recorre à classificação de deficiência para a institucionalização nos anos 50/ 60, Conselho Nacional de Educação [CNE] (1998). Nos anos 70 transita-se para o modelo de regime educativo especial, em que a pessoa com deficiência passa a ser encarada como ser humano, com o direito de inserção na comunidade. O movimento de integração ocorre primeiro nos anos 60 nos países nórdicos, Dinamarca, Noruega e Suécia, mas sucede de modo radical a partir dos anos 70 e 80 noutros países, como a Itália. A evolução, legislativa e de mentalidades, permite assim retirar indivíduos de instituições e de lares, que encontram o seu lugar no sistema educativo público e em atividades remuneradas (Nielsen, 1999/2003).

Nos Estados Unidos da América, a lei (*Public Law*) 94-142, em 1975, defende direitos educativos iguais para todos os cidadãos, com repercussões mundiais (Correia,

2003a; Gallagher & Kirk, 2000; Kronberg, 2003; Rodrigues, 2001). Esta lei propõe orientações para a integração das crianças com deficiência: educação pública e gratuita; processo adequado; avaliação e testagem adequadas à criança; colocação no meio menos restritivo possível; elaboração de planos educativos individualizados (PEI), revistos anualmente, englobando os professores, os pais e o órgão de gestão; a formação de professores e de outros técnicos; materiais adequados; e envolvimento parental (Correia, 2003a; Salvia & Ysseldike, 1991).

O termo necessidades educativas especiais surge pela primeira vez em 1978, no relatório Warnock (Jiménez, 1997; Rodrigues, 2001). O *Warnock Report* considera que a principal tarefa da educação especial é a identificação das NEE das crianças, assinala que as necessidades pedagógicas das crianças com NEE variam na intensidade e na duração, de ligeiros e temporários, até severos e permanentes (Correia, 2003a). Quanto às implicações educacionais, “o conceito de NEE está relacionado com as ajudas pedagógicas ou serviços educativos que determinados alunos possam precisar ao longo da sua escolarização, para conseguir o máximo crescimento pessoal e social” (Jiménez, 1997, p. 10).

O discurso de Madeleine Will, Secretária de Estado para a Educação Especial do Departamento de Educação dos EUA, em 1986, ambiciona uma mudança no atendimento de crianças com NEE e em risco educacional, pretende o atendimento de maior número de alunos com NEE na classe regular, associa serviços de educação especial e outros serviços especializados ao ensino regular (Correia, 2003a; Morgado, 2003). A partir deste discurso surge o movimento *Regular Education Initiative* [REI] (Iniciativa da Educação Regular/ Iniciativa Global de Educação), hoje consagrado no princípio da inclusão (Correia, 2003a, 2003b).

Em 1990, a *Public Law 94-142* é reautorizada e rebatizada *para Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)* (Correia, 2003a). O termo «*disability*» substitui o termo «*handicap*», inclui mais duas categorias, autismo e traumatismo craniano, e pretende o envolvimento das escolas na transição dos alunos para a vida ativa.

A Conferência Mundial NEE: Acesso e Qualidade, em Salamanca, em 1994, defende a existência escolas para todos e consagra a expressão “escola inclusiva” (UNESCO, 1994). O movimento da escola para todos favorece a mudança nas estruturas educacionais, ao procurar dar o melhor atendimento possível a todas as crianças, em

particular às que têm NEE. Pela Declaração de Salamanca, o professor de educação especial deve ter uma visão global positiva, ajudar o professor a encontrar soluções para os problemas da sala de aula, orientar o pessoal da escola para desenvolver atitudes positivas face às NEE e agregar os profissionais inexperientes com NEE. Na implementação da escola inclusiva é defendida a necessidade de preparação do pessoal educativo, sendo o professor um elemento fundamental desse processo.

Segundo a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das NEE:

o princípio das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. (UNESCO, 1994, p. 3)

A Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial [AEDEE] surge em 1996, trata-se de um marco na educação especial pois consiste numa plataforma de colaboração europeia no âmbito das NEE, apoiada pela Comissão Europeia e pelos Estados-Membros que a financiam (AEDEE, 2003). Os representantes dos Estados-Membros são nomeados pelos Ministérios da Educação dos países participantes, os quais se encontram em diferentes fases de adoção de políticas de inclusão.

A audição parlamentar Young Voices: Meeting Diversity in Education proclama a Declaração de Lisboa em 2007 (AEDEE, 2008). Nessa audição, os jovens com NEE, oriundos de 29 países, com idades compreendidas entre os 16 e os 25 anos, a frequentar os ensinos secundário, profissional e superior, debatem formas de alcançar uma educação inclusiva de sucesso. A audição decorre durante a presidência portuguesa da União Europeia, com a organização conjunta do Ministério da Educação [ME] e da AEDEE.

Há uma aposta em se alcançar uma sociedade mais inclusiva, o que se reflete em documentos estruturantes que apostam no direito à autonomia, dignidade e plena participação na sociedade pela população com incapacidade, e reforçam o direito à educação e aprendizagem ao longo da vida. Há matérias consensuais na comunidade científica sobre a inclusão e a não discriminação por motivos de deficiência e saúde, que decorrem de tratados e declarações de direito internacional, tais como: as Normas das

Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (Organização das Nações Unidas [ONU], 1993/1996); a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Incapacidade (ONU, 2006a); o Protocolo Opcional à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006b); a Estratégia Europeia para a Deficiência 2010-2020 (Comissão Europeia [CE] 2010).

No campo educacional, o acolhimento do aluno com NEE na escola de ensino regular é efetuado com o suporte da educação especial, a qual consiste no “conjunto de recursos humanos e materiais postos à disposição do sistema educativo para que este possa responder adequadamente às necessidades que, de forma transitória ou permanente, possam apresentar alguns dos alunos” (Jiménez, 1997, pp. 10-11).

Na avaliação de funcionalidade dos alunos com NEE as equipas de profissionais recorrem à Classificação Internacional de Funcionalidade e Saúde [CIF] e aplicam-na como “uma ferramenta pedagógica na elaboração de programas educacionais” (OMS & DGS, 2004, p. 9, ponto 2.1, aplicações da CIF).

Existem dois tipos de crianças que necessitam de ser identificadas ou enviadas para avaliação de modo a usufruírem de um programa educativo específico: as de idades mais precoces (0-3 anos), com incapacidades estabelecidas ou adquiridas, atrasos de desenvolvimento, e com condições de risco, em que o desenvolvimento da criança pode ser comprometido por motivos biológicos, sociais ou psicológicos; mais as crianças e alunos em idade pré-escolar/escolar (Brown & Brown, 1993).

Há uma distinção entre o tipo de problemas das crianças: problemas de baixa frequência e alta intensidade (BF/AI) versus problemas de alta frequência e baixa intensidade (AF/BI) (Simeonsson, 1994).

Os problemas de baixa frequência e alta intensidade (BF/AI) são provavelmente de etiologia biológica, inata ou congénita, de deteção mais precoce, exigem tratamento e reabilitação (ex: défices sensoriais, como a cegueira, a surdez, o autismo, deficiência mental grave), com intervenção médica e educacional, através de programas de intervenção precoce (Simeonsson, 1994). Na idade escolar, exigem muitos recursos humanos e materiais. Requerem sinalização, rastreio, avaliação, organização, através de uma colaboração entre serviços de saúde, educação e segurança social.

Os problemas de alta frequência e baixa intensidade (AF/BI) reportam-se a crianças

com problemas de aprendizagem, de saúde, de comportamento e de socialização (Simeonsson, 1994). Este grande grupo terá problemas de aprendizagem se não tiver uma educação de qualidade e diversificada, contudo, não necessita de educação especial pois são alunos de risco de insucesso/abandono escolar, conseqüentemente, em risco de serem levados à delinquência, desemprego, criminalidade. Como tal, os recursos educacionais devem ser organizados pluridisciplinarmente e funcionar ao nível da avaliação e intervenção.

A inclusão exige uma adaptação da escola, e do sistema, às necessidades da criança com NEE, pois não basta a colocação física da criança na classe regular (Ainscow, 2009; Correia, 2003a, 2003b; Gallagher & Kirk, 2000; Kronberg, 2003; Morgado, 2003; Sanches & Teodoro, 2006).

Os princípios gerais para a construção de escolas inclusivas são: um sentido de comunidade; a liderança; a colaboração e a cooperação; a flexibilidade curricular e os serviços; a formação; os serviços de educação especial e os apoios educativos (Correia, 2003b, 2006; González, 2003; Hegarty, 2001; Kronberg, 2003, Marchesi, 2001; UNESCO, 2005).

O professor, num primeiro momento, é quem melhor conhece o aluno, pelo que tem um papel importante na identificação das NEE, podendo, se necessário, recorrer à ajuda do professor especialista/equipas interdisciplinares (Jiménez, 1997). O professor do ensino regular é o recurso mais importante no ensino de alunos com NEE, o que implica que atualize continuamente os conhecimentos e competências que possui e que adquira novas competências (Ainscow, Porter, & Wang, 1997).

As medidas educativas especiais consistem numa ajuda educativa adicional, diferente da adotada para a generalidade das crianças do ensino regular (Gallagher & Kirk, 2000; Nielsen, 1999/2003; Rodrigues, 2001). Existem diversos meios de acesso ao currículo, tais como: meios humanos (ex: professor de apoio, terapeuta da fala.); meios materiais (ex: adaptações de mobiliário); adaptações arquitetónicas do edifício (ex: elevadores) (Gallagher & Kirk, 2000; Jiménez, 1997).

Partindo do princípio da igualdade de oportunidades pedagógicas, o currículo deve ser proporcionado a todos os alunos, salvaguardando as adaptações às suas características, por conseguinte, deve-se proceder à opção que mais beneficie o aluno consoante as suas

necessidades, características e recursos locais, quer sejam da escola ou de serviços e técnicos exteriores (Correia, 2003a; 2003b; Gallagher & Kirk, 2000; González, 2003; Hegarty, 2001; Marchesi, 2001; Morgado, 2003; Rodrigues, 2001).

A modalidade de atendimento para o aluno com NEE deve ser determinada pelo Programa Educativo Individual (PEI), só quando não for possível o sucesso escolar, académico e social, do aluno na classe regular se devem ponderar as opções mais restritivas (Correia, 2003a; Morgado, 2003). O meio menos restritivo possível é aquele que permite a promoção de relações sociais aceitáveis entre alunos com e sem NEE, deixa o professor interagir adequadamente com todos os alunos da classe regular e dá a todos os alunos as melhores oportunidades para progredir (Gallagher & Kirk, 2000; Rodrigues, 2001; Salvia & Ysseldike, 1991).

O apoio e a aceitação dos companheiros, dos professores e dos pais do aluno com NEE são fundamentais para o seu crescimento emocional e social (Hegarty, 2001; Kronberg, 2003; Morgado, 2003; Nielsen, 1999/2003; Salvia & Ysseldike, 1991). Daí que “não se compreende, hoje, uma educação especial para uma fatia de crianças/ jovens, não se compreende que seja necessário separar as pessoas para as educar, para as ensinar a viver com os outros, para as juntar depois” (Sanchez & Teodoro, 2006, p. 6).

A inclusão com sucesso só será possível quando a escola for capaz de se adequar com recursos e metodologias que respondam competentemente às necessidades educacionais de todos os alunos, promovendo as capacidades de cada indivíduo, aspeto crucial para a inclusão e participação ativa na sociedade e para a realização de aprendizagens significativas (Ainscow & Ferreira, 2003; Gallagher & Kirk, 2000).

Em resumo, promover a inclusão significa desenvolver os modelos educacionais e sociais para estarem de acordo com as novas tendências de direção e estruturas educativas. Implica desenvolver conhecimentos, processos e ambientes encorajadores de aprendizagem tanto a nível do aluno no seu local de aprendizagem como a nível do próprio sistema que a apoia” (UNESCO, 2005, p. 13-14).

1.2. A escola inclusiva em Portugal.

À semelhança do percurso de outros países, a mudança nas práticas educativas de alunos com deficiências em Portugal reporta-se a um passado recente e desenvolveu-se por etapas.

A primeira etapa ocorre na segunda metade do séc. XIX, com a criação de instituições para cegos e surdos, geralmente de iniciativa privada e com pouco financiamento estatal (CNE, 1998). A segunda etapa surge nos anos 60, através de forte intervenção pública, liderada pelo Ministério dos Assuntos Sociais, são criados centros de educação especial e centros de observação, assim como os primeiros cursos de formação especializada de professores, fora da alçada do Ministério da Educação - ME. A terceira fase inicia-se nos anos 70, liderada predominantemente pelo ME, o qual cria as Divisões de Ensino Especial dos Ensinos Básico e Secundário, abrindo caminho para a integração escolar. Nos anos 90 há uma dinâmica de adaptação da escola de ensino regular à inclusão de alunos com NEE, dotando as escolas de respostas especializadas.

Nos anos 60, o apoio às pessoas com deficiência é principalmente assistencial e de iniciativa privada (CNE, 1998). A escassez de respostas do ME leva grupos de pais a organizar-se em associações, criando estruturas educativas, geralmente por categorias e deficiência, tais como, a Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Mongoloides, a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral, a Liga dos Deficientes Motores. Assim, no âmbito da Segurança Social, desenvolvem-se meios de apoio técnico e financeiro às instituições particulares sem fins lucrativos, destinadas às crianças que a escola regular não atendia. Nos finais dos anos 60, na Caixa de Previdência, inicia-se a prática de subsídios às famílias, os *subsídios de recuperação de deficientes*, para compartilhar o pagamento das mensalidades nos colégios de reeducação pedagógica, inicialmente para deficientes mentais e mais tarde alargados a outras deficiências.

Em 1975/76 são implementadas as equipas de educação especial, mas só são legalmente reconhecidas em 1988 (CNE, 1998). Inicialmente dão apoio a crianças com deficiências motoras e sensoriais, mais tarde também apoiam as que têm deficiências mentais, integradas nas escolas regulares.

Nos finais dos anos 70 são criados pela DGEBS/ME os Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem (SADA), os quais integram docentes e psicólogos, porém, estes serviços são extintos em 1988 (Disp. 33/SERE/88).

O Subsídio de Educação Especial (SEE) concede apoio económico à família (Dec. Lei n.º 170/80 de 29 de maio). Por um lado, tal permite que as crianças que até aí ficavam em casa pudessem frequentar escolas especiais, por outro lado, a proliferação de critérios,

médicos e sociais, leva muitas crianças e jovens a abandonar, ou a nem passar pela escola regular, e a ir para um sistema inicialmente pensado para deficientes (CNE, 1998).

Nos anos 70 e 80 a rede de estruturas sociais - estabelecimentos de ensino particular lucrativo e de Associações de Pais sob a tutela da Segurança Social - aumenta de modo não planeado e desarticulado, verifica-se que os investimentos do Estado não vão para o desenvolvimento da educação integrada mas sim para as estruturas segregadas (CNE, 1998).

A publicação de diplomas legais procura inverter as responsabilidades dos setores da Educação e da Segurança Social (CNE, 1998). É criada uma Comissão interministerial para coordenação dos serviços departamentais dos Ministérios da Educação e do Emprego e da Segurança Social no setor da Educação Especial, o que promove uma colaboração entre os setores (Despacho Conjunto 14-I/SERE/SESS/90 de 26 de junho). É determinado que todas as crianças têm de cumprir a escolaridade obrigatória, não estando isentas pelo tipo e grau de deficiência (Dec. Lei n.º 35/90 de 25 de janeiro). É introduzido o conceito de NEE assente em critérios pedagógicos, permite a resposta educativa a problemáticas específicas dentro da escola, e só após matrícula na escola regular o aluno poderia eventualmente ir para uma escola de educação especial (Dec. Lei n.º 319/91 de 23 de agosto). É reforçada a responsabilidade das escolas na educação dos alunos com NEE, numa perspetiva de inclusão (Despacho-conjunto n.º 105/1997 de 1 de julho).

A Lei de Bases alarga a escolaridade obrigatória para 9 anos de escolaridade, considera-a obrigatória, universal e gratuita, e integra a educação especial no sistema de ensino, isto é, atribui ao Ministério da Educação a orientação da política de educação especial (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto), não obstante, mais tarde a escolaridade é novamente alargada, abrangendo os alunos dos 5 aos 18 anos (Decreto Regulamentar n.º 12/2000 de 29 de Agosto; Lei n.º 46/86 de 14 de outubro; Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto).

As formas de intervenção mais utilizadas pelas equipas de educação especial são: sala de apoio permanente (as crianças frequentam a sala de apoio a tempo inteiro, e participam na vida da escola no recreio, cantina, festas e visitas); núcleos de apoio à deficiência auditiva (classes especiais nas escolas de ensino regular do ensino básico e secundário, com equipamentos específicos, docentes e técnicos especializados); sala de apoio (espaço na escola de ensino regular, que recebe alunos muitas vezes dentro dos

tempos letivos, para os apoiar em pequenos grupos ou individualmente – é a forma de apoio que os professores de educação especial usam com maior frequência); apoio dentro da sala de aula (o professor de educação especial trabalha com o aluno dentro da sala de aula, em simultâneo com o professor da turma, com a periodicidade de 1 a 2 horas por semana); apoio ao professor da classe (o professor de educação especial participa em reuniões para discutir o caso dos alunos, disponibiliza textos de apoio, propõe estratégias de ensino, colabora na adaptação curricular, etc.) (CNE, 1998).

Os professores associam as noções de incapacidade e deficiência tanto a alunos com NEE muito complexas, como aos casos mais simples, cujo processo de ensino/aprendizagem escapa às estratégias habituais do professor (CNE, 1998). Estes últimos podem obter resposta educativa dentro da sala de aula, com o apoio de outro especialista que apoie o professor e lhe dê meios para lidar com as dificuldades dos alunos. Não obstante, para a baixa percentagem de crianças com NEE graves a ajuda do professor terá de ser permanente, nesse caso o aluno deverá manter-se na sala de aula de preferência, mas quando tal não for possível, o conceito de inclusividade terá de se alargar da sala de aula à escola.

O sistema educativo é disponibilizado aos alunos com NEE através da rede de estabelecimentos públicos de ensino regular e pela rede de estabelecimentos de educação especial de iniciativa solidária e privada, sendo que esta última rede é constituída por estabelecimentos pertencentes a associações e a cooperativas, e colégios de ensino especial, assim como a instituições privadas de solidariedade social - IPSS, os chamados estabelecimentos socioeducativos, como a APPACDM (Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC], 2004). A educação especial é encarada como “modalidade especial de educação escolar” (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, artigos 19.º a 21.º).

O balanço da política inclusiva relativa ao “I Plano de Ação para a Integração das Pessoas com deficiências ou Incapacidade” - PAIPDI – 2006/2009, permite perceber a reorganização do sistema educativo para a construção de uma escola mais inclusiva, com o intuito de melhorar o atendimento especializado a problemas de baixa frequência e alta intensidade (Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006 de 21 de setembro).

Como tal, através do PAIPDI 2006/2009 a ação do ME procura: organizar o sistema

e o equipamento; aumentar o número de docentes de educação especial; formar professores e pessoal não docente; aumentar o número de técnicos especializados; criar uma rede de escolas/ agrupamentos de referência - para a educação de alunos cegos e com baixa visão, para a educação bilingue de alunos surdos, para a Intervenção Precoce na Infância (IPI), unidades de apoio especializado (UAE) para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, unidades de ensino estruturado (UEE) para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo; criar Centros de Recursos TIC para a Educação Especial (CRTIC); acreditar centros de recursos para a inclusão (CRI) por reorientação das escolas especiais; elaborar e homologar um programa curricular de Língua Gestual Portuguesa (LGP); elaborar e homologar um programa curricular de Português Língua Segunda para Alunos Surdos; atribuir produtos de apoio (software) aos alunos com necessidades especiais; e aumentar o número de manuais escolares em formatos acessíveis para alunos com NEE.

Ao Inspeção-Geral da Educação compete “a proteção jurídica das crianças e alunos portadores de deficiência e com necessidades educativas especiais de carácter permanente bem como o sancionamento das infrações cometidas neste domínio (Dec. Lei n.º 34/2007 de 15 de fevereiro)” (IGE, 2011, p. 5).

A elegibilidade de crianças e jovens com NEE para instituições de educação especial é permitida desde que, por referência à CIF, revelem dificuldade completa nos domínios da mobilidade e dos autocuidados e necessitem de cuidados não passíveis de ser dados na escola regular, conforme o Despacho do Secretário de Estado da Educação quanto à Informação n.º 11/DSEEASE/2007 (Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC], 2007). Esta visão reencaminha para as escolas de ensino regular muitas crianças e jovens com NEE, que até então se encontravam nas instituições privadas de ensino especial.

A separação entre os apoios destinados aos alunos com dificuldades de aprendizagem e o apoio especializado para os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente (NEEcp) é clarificada por normativos legislativos (Dec. Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro; retificado pela Declaração de Retificação n.º 10/2008 de 7 de março e alterado pela Lei n.º 21/ 2008 de 12 de maio). Está definido que o apoio especializado se destina às crianças e jovens que tenham problemas decorrentes de alterações em estruturas e funções do corpo com carácter permanente com necessidade de

atendimento específico. Na sequência de referenciação, a escola aplica critérios de elegibilidade por referência à CIF.

A oferta de serviços de Intervenção Precoce na Infância (IPI) é disponibilizada a nível nacional pelo Ministério da Educação através de uma rede de agrupamentos de escolas de referência, pelo que, através dos educadores de infância presta apoios de IPI em articulação com os serviços de saúde e de segurança social (Dec. Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro).

O Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), criado em 2009, apela a uma intervenção coordenada dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Saúde e da Educação e à implicação das famílias e da comunidade (Dec. Lei n.º 281/2009 de 6 de Outubro).

A reconversão das instituições privadas de educação especial em Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), iniciada em 2009, deve ter o processo de acreditação concluído até 2013 (Aviso n.º 22914/ 2008 de 3 de Setembro). Os CRI devem, em parceria com as estruturas da comunidade, apoiar a inclusão das crianças e jovens com deficiências e incapacidades nas áreas do ensino, formação, lazer, participação social vida autónoma, e trabalho, Instituto Nacional para a Reabilitação (INR, 2011).

Para o ensino de alunos com NEE que frequentaram o ensino básico com currículo específico individual (CEI), em processo de transição para a vida pós-escolar, os Agrupamentos de escolas devem recorrer, preferencialmente, a parcerias com CRI acreditados pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC), ou outras IPSS com valência de educação especial (Portaria n.º 275-A/2012 de 11 de setembro).

De forma a zelar pela qualidade das respostas educativas, a Inspeção Geral de Educação (IGE) inicia a atividade de acompanhamento da organização e do funcionamento da educação especial em 2011 (IGE, 2011).

A Direção Geral de Educação (DGE) dinamiza uma comunidade virtual de docentes de educação especial na sua plataforma *Moodle*, para a partilha de recursos e discutir problemas associados à sua atividade docente (DGE, 2012).

A criação do grupo de recrutamento de professores de educação especial, em 2006, disponibiliza às escolas um quadro de profissionais com especialização na área (Lei n.º 20/2006 de 31 de janeiro). A titularidade de uma qualificação profissional para a docência

acrescida de um curso na área da Educação Especial constitui habilitação profissional para os grupos de recrutamento da educação especial (Portaria n.º 212/2009 de 23 de fevereiro). Os docentes de educação especial podem ser originários de diferentes níveis de ensino, no que respeita a formação base, havendo um coordenador da equipa no Agrupamento de escolas. Na fase de contratação de escolas (Dec. Lei n.º 35/2007 de 15 de fevereiro), na ausência de docentes com habilitação profissional para a educação especial, podem ser recrutados candidatos possuidores de habilitação suficiente (Dec. Lei n.º 132/2012 de 27 de junho).

Há um esforço para promover enquadramentos legais que visam a promoção da qualidade de vida das pessoas, com conseqüente reflexo na escola inclusiva. Nomeadamente são definidas as condições de acessibilidade a satisfazer no projeto e na construção de espaços públicos, equipamentos coletivos e edifícios públicos e habitacionais (Dec. Lei n.º 163/2006 de 8 de agosto). O Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio (SAPA) abrange as pessoas com deficiência e as pessoas que por uma incapacidade temporária necessitem de produtos de apoio (Dec. Lei n.º 93/ 2009 de 16 de abril). Por último, referimos a Estratégia Nacional para a Deficiência 2011-2013 (ENDEF), a qual se focaliza em cinco grandes áreas de ação: deficiência e multidiscriminação; justiça e exercício de direitos; autonomia e qualidade de vida; acessibilidades e *design* para todos; modernização administrativa e sistemas de informação (Resolução do Conselho de Ministros n.º 97/2010 de 14 de Dezembro).

2. O Ensino Básico em Portugal

“Se é verdade que a educação não pode fazer sozinha a transformação social, também é verdade que a transformação não se efetivará e não se consolidará sem educação” (Gadotti, 1993, p. 27).

2.1. Enquadramento da educação pré-escolar e do ensino básico na estrutura do sistema educativo.

As dimensões da formação integral do cidadão estão clarificadas no relatório

Delors à UNESCO, as quais propõem uma educação direcionada para os quatro tipos fundamentais de educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser (Delors, 1996/2003). Estes conceitos foram eleitos como os quatro pilares fundamentais da educação para o século XXI, fundem áreas relevantes da formação integral do cidadão e constituem princípios que procuram contribuir para a qualidade da educação.

A população portuguesa tem o direito à educação pela garantia de uma ação formativa permanente, orientada para o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (Lei de Bases do Sistema Educativo [LBSE], aprovada pela Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro, e alterada pelas Leis n.º 115/1997 de 19 de Setembro, n.º 49/2005 de 30 de agosto, e n.º 85/2009 de 27 de agosto).

Quadro 1: Tipologia dos estabelecimentos de educação ou ensino públicos e respetiva designação (educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário)

Nível de educação ou de ensino	Designação dos estabelecimentos de educação ou de ensino públicos não superiores	Idade dos alunos
Educação pré-escolar	Jardim de Infância	Dos 3 aos 5 anos
Ensino básico e educação pré-escolar	Escola Básica do 1.º ciclo com Jardim de Infância (EB1/JI)	Dos 3 aos 10 anos
Ensino básico	Escola Básica do 1.º ciclo (EB1)	Dos 6 aos 10 anos
Ensino básico	Escola Básica do 2.º e 3.º ciclo (EB 2,3)	Dos 10 aos 15 anos
Ensino básico e educação pré-escolar	Escola Básica Integrada com Jardim de Infância (EBI/JI)	Dos 3 aos 15 anos
Ensino básico	Escola Básica Integrada (EBI)	Dos 6 aos 15 anos
Ensino secundário e 3.º ciclo do ensino básico	Escola Secundária (ES/3)	Dos 12 aos 18 anos
Ensino básico e ensino secundário	Escola Básica e Secundária (EB/S)	Dos 12 aos 18 anos
Ensino secundário	Escola Secundária (ES)	Dos 15 aos 18 anos

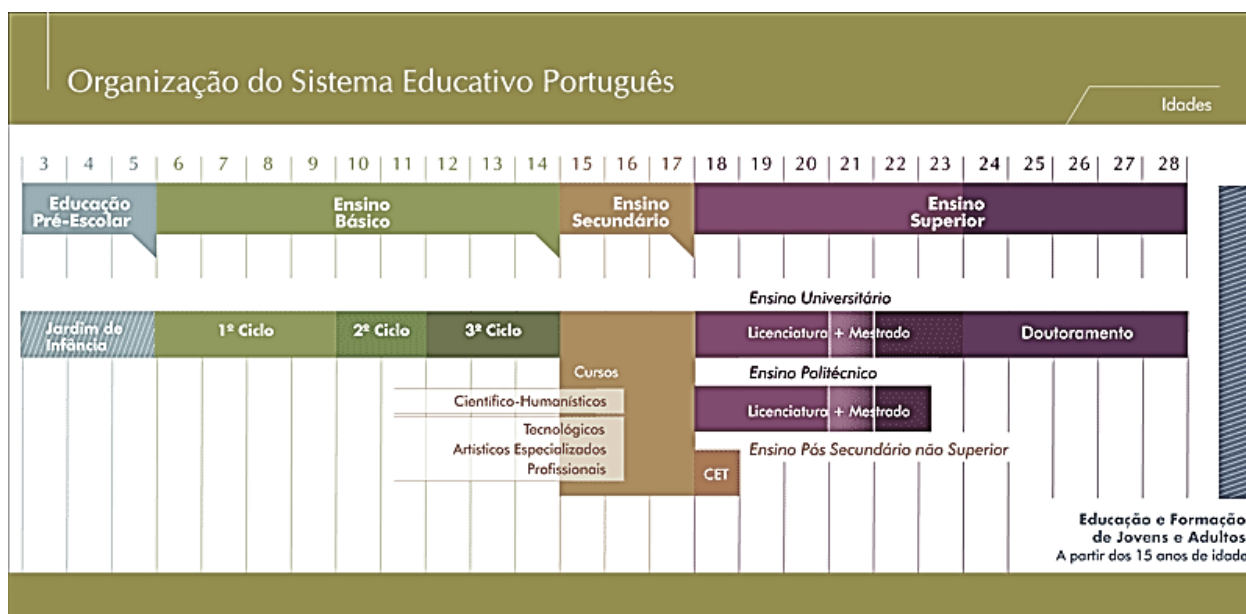
Fonte: Elaboração própria

Os estabelecimentos de educação ou de ensino públicos não superiores são designados conforme o nível de educação ou de ensino ou da modalidade que ministram única ou exclusivamente, de acordo com a tipologia (Dec. Lei n.º 299/2007 de 22 de Agosto; LBSE) (Quadro 1). A escolaridade deve ocorrer entre os 5 e os 18 anos, assim, a

educação pré-escolar é universal para as crianças a partir dos 5 anos de idade e a idade de cumprimento da escolaridade obrigatória é até aos 18 anos (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro; Decreto Regulamentar n.º 12/2000 de 29 de Agosto; Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto).

A organização geral do sistema educativo compreende a educação: pré-escolar, escolar e extraescolar (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, art.º 4.º). A educação pré-escolar é complementar e ou supletiva da ação educativa da família. A educação escolar compreende o ensino básico, o secundário e o superior, integra modalidades especiais e inclui atividades de ocupação de tempos livres. A educação extraescolar engloba atividades de alfabetização e educação de base, de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal.

Quadro 2: Diagrama do Sistema Educativo Português



Fonte: EACEA P9 Eurydice, 2010

O sistema educativo português divide-se em seis níveis sequenciais (Quadro 2): educação pré-escolar; ensino básico; ensino secundário; ensino pós-secundário não superior; Educação e Formação de Jovens e Adultos; e ensino superior (Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura [EACEA P9 Eurydice], 2010).

A educação de infância faz-se através de cuidados para a infância (0-3 anos) e de educação pré-escolar (3-5 anos) (CNE, 2011). A educação de infância pertence ao âmbito da Segurança Social, decorre na rede privada e na rede solidária, através da resposta social creche e ama.

A educação pré-escolar destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, é universal para as crianças a partir dos 5 anos, não obstante, no sistema público não é garantida a educação pré-escolar a todas as crianças com 3 e 4 anos, pois a prioridade é dada às crianças com 5 anos (Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto).

A educação pré-escolar é gratuita, contudo, as restantes componentes da educação pré-escolar são comparticipadas pelo Estado de acordo com as condições socioeconómicas das famílias (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, art.º 16.º).

A educação pré-escolar é ministrada em jardins-de-infância públicos (gratuitos) ou privados (de natureza particular, cooperativa e social); a educação pré-escolar da rede pública é ministrada em jardins-de-infância, ou em instalações onde funciona um ou diversos níveis de ensino básico (EACEA P9 Eurydice, 2010).

A educação pré-escolar promove o desenvolvimento de competências pessoais e sociais da criança privilegiando o contexto lúdico, ou seja, estimula o desenvolvimento global da criança, desenvolve a expressão, a comunicação, a curiosidade e o pensamento crítico (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, art.º 5.º).

O ensino básico compreende três ciclos sequenciais: o 1.º Ciclo, dura quatro anos, destina-se a alunos dos 6 aos 10 anos de idade, é globalizante e da responsabilidade de um professor, podendo ser coadjuvado em áreas especializadas; o 2.º Ciclo, dura dois anos, aplica-se a alunos dos 10 aos 12 anos de idade, é organizado por áreas interdisciplinares de formação básica, em regime de professor por área; o 3.º Ciclo, dura três anos, é para alunos dos 12 aos 15 anos de idade, é organizado segundo um plano curricular unificado, integra áreas vocacionais, e tem um professor por disciplina ou grupo de disciplinas (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, art.º 8.º).

O ensino básico inclui as seguintes ofertas formativas: ensino básico geral; cursos de ensino artístico especializado (EAE); cursos de ensino vocacional; ensino básico na modalidade de ensino recorrente (Dec. Lei n.º 139/2012 de 5 de julho). Podem existir ofertas específicas, nomeadamente: percursos curriculares alternativos (PCA); programa

integrado de educação e formação (PIEF); cursos de nível básico de dupla certificação, designadamente os cursos de educação e de formação (CEF), destinados preferencialmente a alunos em risco de abandono escolar; cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA), orientados no sentido de educação e formação para adultos.

O ensino secundário dura 3 anos, é para alunos dos 15 aos 18 anos de idade, e compreende ofertas formativas diversificadas: cursos científico-humanísticos; cursos com planos próprios; cursos artísticos especializados; cursos profissionais; ensino secundário na modalidade de ensino recorrente e cursos de ensino vocacional (Dec. Lei n.º 139/2012 de 5 de julho).

O ensino pós-secundário não superior proporciona uma formação especializada em áreas tecnológicas, possibilitando a inserção no mundo do trabalho ou o prosseguimento de estudos de nível superior (EACEA P9 Eurydice, 2010).

A Educação e Formação de Jovens e Adultos destina-se a indivíduos que abandonaram a escola precocemente ou que estão em risco de a abandonar, permite adquirir uma certificação escolar e/ou profissional, bem como o prosseguimento de estudos de nível pós-secundário não superior ou de ensino superior (EACEA P9 Eurydice, 2010).

O ensino superior está estruturado de acordo com os princípios de Bolonha, destina-se a alunos que concluíram o ensino secundário, ou que obtiveram uma qualificação equivalente, e satisfaçam os pré-requisitos exigidos ao curso a que se candidatam (EACEA P9 Eurydice, 2010). É ministrado em instituições universitárias e nas politécnicas, que podem ser públicas, privadas ou cooperativas. As instituições de ensino superior podem ministrar o ensino pós-secundário não superior, para efeitos de formação profissional especializada.

As modalidades especiais de educação escolar regem-se por disposições especiais, isto é, a educação especial, a formação profissional, o ensino recorrente de adultos, o ensino à distância, e o ensino português no estrangeiro (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, art.º 16.º).

Existem ainda outras medidas promotoras de sucesso escolar, isto é, apoios e complementos educativos, como por exemplo, apoio a alunos com necessidades escolares específicas, apoio psicológico e orientação escolar e profissional, ação social escolar, apoio de saúde escolar, apoio a trabalhadores-estudantes (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, cap.

III) e atividades de enriquecimento curricular (AEC).

A educação extraescolar visa completar a formação escolar ou suprir a sua carência, por exemplo, através da educação de base de adultos ou reconversão profissional (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, art.º 23.º).

Há entidades cuja ação incide sobre a implementação e monitorização da educação: o Ministério da Educação e Ciência é responsável pela política de educação, tem de garantir a escolaridade obrigatória assim como a qualificação da população em geral (EACEA P9 Eurydice, 2010); a Inspeção Geral da Educação avalia a qualidade do sistema educativo (Dec. Lei n.º 213/2006 de 27 de outubro, art.º 10.º); a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), instituída em 2007, visa promover e garantir a qualidade do ensino superior.

Relativamente à qualificação da população portuguesa, verifica-se uma baixa qualificação em 2010, dado que: o grupo cuja habilitação máxima é o 1.º e 2.º ciclo do ensino básico é de 40,6%; os detentores de 3.º ciclo do ensino básico são 22,2%; os diplomados com ensino secundário ou pós-secundário são 18,3%; e com ensino superior são 16% (CNE, 2011). Os níveis de qualificação da população denotam a necessidade de se continuar a fomentar o aumento da escolaridade, com consequente efeito de inclusão social.

O indivíduo insere-se num contexto social e profissional, posiciona-se face ao mundo global, no qual as suas qualificações escolares são essenciais à sua vivência com qualidade. Há que ponderar que

as sociedades (...) alteraram-se qualitativamente, perdendo a homogeneidade cultural que as caracterizava (...). Nos dias que correm, essa homogeneidade (...) é atravessada e desafiada pela pluralidade de origens de largos estratos da população, pluralidade esta que o Estado, por uma parte, tem de acautelar a título de preservação da legítima diversidade cultural, mas, por outra parte, tem no mínimo de enquadrar, ou seja, de subordinar a um quadro de referências comuns ou valores partilhados, sem os quais se geram os conhecidos efeitos de rutura e de exclusão social. (Aurélio, 2004, p. 45)

2.2. A educação básica e o docente.

No que se reporta à educação inicial, a educação pré-escolar consiste na primeira etapa da educação básica e antecede o ensino básico (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). A

operacionalização curricular compete aos docentes, os quais se tornam construtores de currículo ao adequá-lo às características dos alunos (Martins, Abelha, Roldão & Costa, 2008; Pacheco, 1995) e é precisamente ao exercerem a docência que se processa o seu desenvolvimento profissional (Marcelo, 2009).

A reforma do sistema educativo considera a educação pré-escolar como parte integrante do sistema (Lei n.º 5/73 de 25 de julho). Os primeiros jardins-de-infância oficiais do Ministério da Educação são criados em 1978 mas só em 1997 é publicada a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, que consagra a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, de cariz universal mas de frequência facultativa (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

O público-alvo da educação pré-escolar são as crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, art.º 5.º), contudo, é universal para as crianças a partir dos 5 anos (Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto).

A educação pré-escolar tem como finalidade organizar um conjunto de experiências a partir das quais as crianças aprendam, para desenvolver competências pessoais e sociais, quanto ao “conjunto de experiências, constitui o currículo, englobando princípios e valores, processos e práticas” (G. Portugal, s.d.).

O desenvolvimento curricular é da responsabilidade do educador de infância e deve contemplar os objetivos gerais da educação pré-escolar, tais como, organizar o ambiente educativo, o qual consiste no suporte do trabalho curricular do educador e integra a organização: do grupo, do espaço; do tempo; do meio físico; das dinâmicas institucionais; das interações com as famílias e os parceiros educativos (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro). O educador deve incidir nas seguintes áreas de conteúdo: área de formação pessoal e social; área da expressão/comunicação; área do conhecimento do mundo; na continuidade e intencionalidade educativas.

O desenvolvimento de competências constitui a meta a alcançar pelo currículo, sendo as competências uma referência para o que se deve ensinar e aprender, pois depreende-se que as crianças necessitam de usar saberes e capacidades para agir, pensar, e progredir na sociedade em que se inserem (G. Portugal, s.d.).

A garantia de aprendizagens significativas às crianças é dada pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, segundo as quais, a ação profissional do educador passa por etapas interligadas que se sucedem e interligam, nomeadamente, observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular (Despacho n.º 5220/97 de 4 de agosto).

A definição de metas finais para a educação pré-escolar contribui para esclarecer e explicitar as condições favoráveis para o sucesso escolar, indicadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (DGE, 2013). Estas metas, definidas para cada área de conteúdo, proporcionam um referencial comum para os educadores de infância planearem processos, estratégias e modos de progressão fundamentais para a continuidade do percurso educativo das crianças.

As Orientações Curriculares adotam uma perspetiva de indicações para o educador, pelo que a organização do ambiente educativo, os objetivos ou competências a identificar e promover deverão ser pensados em função das particularidades individuais, sociais e culturais de um determinado grupo de crianças, pois importa valorizar o processo de construção da identidade da criança, a formação de atitudes e as aprendizagens ativas (G. Portugal, s.d.).

Na educação pré-escolar a avaliação tem uma dimensão acentuadamente formativa, como tal, no final do ano o educador elabora um relatório de avaliação do projeto pedagógico desenvolvido. A avaliação

deve ter um carácter construtivo e dinâmico e possibilitar o desenvolvimento de práticas que se orientem não só pelos efeitos e benefícios futuros (valorizando o desenvolvimento de competências), como pela garantia da atual qualidade de vida das crianças, assegurando-lhes condições facilitadoras de bons níveis de implicação e bem-estar emocional. (G. Portugal, s.d., p. 2)

Esta autora acrescenta que “uma avaliação e monitorização contínua no decurso da experiência de jardim-de-infância configura-se como uma abordagem mais fidedigna e respeitosa do desenvolvimento e aprendizagem das crianças” (p. 5).

O ensino básico é universal, obrigatório, gratuito, pode ser cumprido em escolas públicas, particulares ou cooperativas, dura nove anos, e aplica-se a alunos entre os 6 e os 15 anos de idade (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, art.º 6.º).

Existe um conjunto de competências essenciais no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, as competências específicas para cada área disciplinar e disciplina dos três ciclos, bem como um conjunto de aprendizagens e experiências educativas que devem ser proporcionadas aos alunos (Dec. Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro). As Metas Curriculares, conjuntamente com os atuais Programas de cada disciplina, consistem nas referências fundamentais para o desenvolvimento do ensino: clarificam o que se deve eleger como prioridade nos Programas, definem os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver pelos alunos nos diferentes anos de escolaridade (Despacho n.º 5306/2012 de 18 de abril).

A interpretação e aplicação do currículo nacional são operacionalizadas através de projetos educativos de escola, cuja concretização constitui um processo flexível que procura respostas diferenciadas e adequadas às necessidades (Dec. Lei n.º 137/2012 de 2 de julho), e de planos de turma (PT) (Dec. Lei n.º 139/2012 de 5 de julho).

Em relação às medidas de promoção do sucesso escolar, no âmbito da sua autonomia, a escola deve definir, sempre que necessário, planos de atividades de acompanhamento pedagógico (PAAP) orientados para a turma ou individualizados, com medidas adequadas à resolução das dificuldades dos alunos (Dec. Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, n.º 4 do artigo 2.º; DN n.º 24-A/2012 de 6 de dezembro, art.º 20.º).

A gestão flexível do currículo pressupõe que o currículo não pode ser uniforme, deve ser adequado às necessidades dos diferentes contextos a que se aplica, fundamenta-se numa perspetiva de currículo que não se limita à transmissão de saberes, pretendendo contribuir para a formação integral dos sujeitos, que ultrapassa as fronteiras das disciplinas, e da necessidade de valorizar as diferentes experiências de vida dos estudantes, pois uma escola que se quer para todos deve poder enquadrar as experiências de todos (Leite, 2001).

Verifica-se maior maleabilidade no ensino perante

a forma de entender o currículo e o desenvolvimento curricular, salientando o papel fundamental de decisores curriculares que passa a ser reconhecido aos professores agora convidados a assumir um maior protagonismo na gestão deste currículo mais flexível, já que o trabalho curricular do professor (...) enquanto decisor e construtor do currículo, envolve o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas e mobilizadoras de atitudes, valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos, não se limitando apenas ao cumprimento do programa. (Martins et al., 2008, p. 264)

O professor será um mero «consumidor de curriculum» se assumir uma tarefa de aplicação e cumprimento de um programa previamente estipulado mas, pelo contrário, será um «construtor do curriculum» se se envolver na tarefa de reflexão e adaptação desse programa (Pacheco, 1995). Segundo este autor, “o sistema educativo é um subsistema do sistema social. Nesta relação sistémica, o currículo perspetiva-se como um instrumento socialmente válido, visto que escola e sociedade estão intrinsecamente interligadas” (1996/2001, p. 52).

A avaliação dos alunos do ensino básico incide sobre as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional para as diversas áreas e disciplinas de cada ciclo, as quais são expressas no projeto curricular de escola e no de turma, por ano de escolaridade. A avaliação regula a prática educativa, tem um carácter sistemático e contínuo. O processo de avaliação compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, interna e externa.

A grande maioria dos professores continua a encarar a avaliação de forma muito tradicional, considera-a mais como uma forma de seleção dos alunos e de controlo do próprio processo de ensino-aprendizagem, do que como um mecanismo para posterior compensação e inclusão educativas, o que reforça a questão da formação inicial e contínua de professores pois, dada a centralidade que estes agentes assumem no processo de descentralização e territorialização curricular, assume uma relevância crescente (Morgado, 2001).

A formação inicial dos educadores de infância e dos professores dos três ciclos do ensino básico realiza-se em escolas superiores de educação (incorporadas no ensino superior politécnico) e em universidades, compreende a formação inicial, a especializada e a contínua (Lei n.º 115/97 de 19 de setembro).

Pela Lei de Bases do Sistema Educativo, a formação dos professores deve capacitá-los para “uma atitude crítica face à realidade social; a inovação e investigação em relação à atividade educativa; uma prática reflexiva e continuada de autoinformação e autoaprendizagem” (Campos, 2002, p. 20).

O docente tem a «profissão do conhecimento», tem o compromisso de proporcionar aprendizagens relevantes aos alunos, porém, para a renovação desse compromisso deve

aceitar a necessidade de melhorar a sua competência profissional e pessoal, inclusive através da formação (Marcelo, 2009).

No âmbito da docência existem novas tarefas para os professores (Pacheco, 1995; Ribeiro, 1991/1997) mas “alimenta-se pouco a formação destes formadores com as competências necessárias ao desempenho do papel” (Figueiredo & Silva, 1999, p. 39). Como tal, os professores não podem ser responsabilizados por não implementarem as mudanças que lhes são impostas, sem que lhes sejam fornecidas as ferramentas necessárias para tal (Morgado, 2001).

A formação dos docentes deveria ser uma prioridade e ter uma qualidade de excelência, uma vez que os seus resultados serão colhidos a médio e longo prazo (Tedesco, 2000). A formação dos professores é fundamental para a boa gestão da sala de aula e condiciona as suas atitudes (Marcelo, 2009; Santos, 2007). “As práticas pedagógicas suscetíveis de favorecer o sucesso educativo de todos os alunos estão intrinsecamente ligadas a uma formação inicial que assuma a profissionalização estruturada em termos de desenvolvimento de competências profissionais” (A. Leitão, 2006, p. 72).

Os sistemas de formação de professores devem desenvolver “estratégias de formação por percursos pessoais, autorreguladoras de situações complexas e diversas de formação, centradas no sujeito, na sua experiência, nas suas capacidades de criação e gestão dos seus saberes e envolvidas em dinâmicas sociais de mudança” (Ambrósio, 2004, p. 252).

Deve entender-se o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. As identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais. (Marcelo, 2009, p. 7)

Para o ensino e a aprendizagem decorrerem com eficácia a área da gestão de sala de aula deve ser trabalhada pelas escolas de formação de professores, ponderando as crenças pessoais, visto a representação individual de uma determinada forma de agir depender do sistema de crenças (Santos, 2007). Encara-se assim

o desenvolvimento profissional dos professores como um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais. (Marcelo, 2009, p. 7)

É consensual que “o professor tem de desempenhar papéis diferentes de acordo com os diferentes modelos e estratégias de ensino, tornando-se controverso quais os que devem ser destacados” (Ribeiro, 1991/1997, p. 81). As práticas colaborativas não podem ser impostas, dependem da decisão individual de cada professor, que deverá estar disposto a participar, e a alterar práticas e concepções enraizadas, não podendo ser decretadas, isto é, requer a criação de uma verdadeira cultura de colaboração (Morgado, 2001).

O desenvolvimento profissional é como um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional, mas a identidade profissional interfere no desenvolvimento profissional e nos processos de mudança e melhoria da profissão docente (Fuller & Brown, 1975; Marcelo, 2009).

A identidade docente é como uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e coletiva, ocorre ao longo da vida, aliás, “o desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjetivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto” (Marcelo, 2009, p. 12).

Há investigadores que referem que, no desenvolvimento profissional dos professores, as vivências e percursos profissionais se caracterizam por itinerários-tipo (Fuller & Bown, 1975; Huberman, 1992; Sikes, Measor, & Woods, 1985). Os primeiros anos de carreira são de sobrevivência e descoberta, caracterizam-se por uma fase em que os professores ainda não dominam a situação de lecionação, centram-se na sua imagem e nos problemas de disciplina, decorrentes da ausência de autoridade.

Segue-se uma fase de transição, entre os 28 e os 33 anos de idade, em que os professores começam a estar mais interessados no ensino do que no domínio dos conteúdos, é uma etapa de estabilidade para uns e a procura de um novo emprego para outros (Sikes et al., 1985). A etapa depois do início da profissão é a fase de estabilização, pois os professores manifestam-se integrados nas escolas, revelam independência e domínio dos conteúdos, dos métodos e das técnicas pedagógicas, ocorrem sentimentos de competência profissional e de confiança (Huberman, 1992).

Entre os 30 e os 40 anos de idade, os professores mostram-se preocupados com a sua afirmação profissional através da melhoria da sua competência e almejam uma promoção (Huberman, 1992; Sikes et al., 1985). Consiste numa fase de divergência, de desequilíbrio, pois uns continuam a investir de forma interessada na carreira, enquanto outros se alheiam alegando saturação (Huberman, 1992).

No meio da carreira os professores estabelecem relações mais formais ou paternalistas com os alunos. Entre os 40 e os 55 anos de idade, os professores atingem a fase de maturidade, é sobre eles que recaem muitas das responsabilidades pelo funcionamento das escolas (Sikes et al., 1985). Esta fase de serenidade caracteriza-se por reflexão, ponderação e distanciamento afetivo (Huberman, 1992). Os professores estão concentrados numa situação profissional estável, interrogam-se sobre a sua eficácia como docentes, uns assumem a atividade profissional de forma mais descontraída e menos emocional, centram-se na vida da escola e na própria carreira docente, outros pelo contrário estagnam e não se revelam interessados na sua promoção profissional. Neste período os professores sentem satisfação e têm a convicção de saberem o que estão a fazer, estes sentimentos estão ligados a algum conservadorismo.

Perto do final da carreira, o professor torna-se no conselheiro generoso, contudo, mais distante, ou crítico, com os alunos e os colegas mais novos. Entre os 55 e até à idade da reforma, os professores afrouxam a disciplina e as exigências para com os alunos (Sikes et al., 1985). Nesta etapa há a renovação do interesse e o desencanto, pelo que é possível encontrar três tipos de atitudes, condensando três tipos de percursos profissionais percorridos em fases anteriores: os positivos prosseguem o aperfeiçoamento pessoal e profissional; os defensivos mostram-se pouco otimistas e generosos; os desencantados estão cansados e prontos a criticar tudo e todos (Huberman, 1992).

O campo do desenvolvimento profissional docente remete para uma área de conhecimentos ampla e diversa, na sua apreciação “é necessário que se compreenda que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos” (Marcelo, 2009, p. 19).

3. Representações

“...Os indivíduos não se limitam a receber e a processar informação, são também construtores de significados e teorizam a realidade social” (Vala, 1993/2002, p. 457).

3.1. A natureza psicossocial das representações sociais.

As representações sociais (RS) são conhecimentos partilhados, social e culturalmente, que diferenciam e orientam o processo comunicativo interindividual e intergrupar (Abric, 1989/2002; Gilly, 2002; Jodelet, 1984; Moscovici, 1961/2012; Vala, 1993/2002, 1997).

O conceito de RS foi cunhado por Moscovici, psicólogo de origem romena radicado em França, na sua tese de doutoramento *La psychanalyse, son image et son public*, publicada em 1961 e reeditada em 1976. A noção de RS é referida em muitos trabalhos das últimas décadas, em diversas áreas como a psicologia, a antropologia, a sociologia ou a história (Castro, 2002). Este autor menciona que Moscovici apresentou esta noção em 1961 para fazer uma ponte entre a psicologia e a sociologia, entre o individual e o social, pelo que hoje em dia é uma noção central da psicologia social, existindo uma comunidade de investigadores que debruçam o seu trabalho sobre a teoria das RS e desenvolvem as propostas originais de Moscovici. Esta obra “lançou uma problemática específica - como é que o conhecimento científico é consumido, transformado e utilizado pelo ‘homem comum’ (leigo) - e uma problemática mais geral - como constrói o homem a realidade” (Cabecinhas, 2004, p. 125).

O conceito de RS de Moscovici surge a partir da teoria das representações coletivas de Durkheim, sociólogo francês. Para Durkheim as representações coletivas são exteriores ao indivíduo, orientam-no, enquadram-se no ideal coletivo, transmitem-se de geração em geração, asseguram a estabilidade das coletividades, pelo que a vida social é a condição de existência de todo o pensamento organizado, ou seja, a vida social produz representações coletivas que se impõem ao indivíduo, sem que ele tenha consciência delas, porém, não distingue este conceito doutros conceitos coletivos, como a filosofia ou o direito (Durkheim & Mauss, 1901-1902, referido por Moscovici, 1961/2012).

Moscovici (1961/2012) vai buscar à noção de Durkheim a possibilidade de

perceber as uniformidades e regularidades do pensamento social, pois as representações coletivas ocupam-se das ideias que se tornaram tradições, mas na sua perspetiva não explicam a diversidade e criatividade, a pluralidade de entendimentos e modos de organização do pensamento, pelo que as representações sociais estudam fenómenos atuais, não sedimentados. Moscovici reflete sobre o facto de a ciência propor novos objetos de pensamento que originam a reflexão nos grupos, como tal, incide no modo como as noções psicanalíticas entram na sociedade mas assumem versões diferentes em grupos diferentes, ou seja, passam por alterações que são aceites nuns grupos e rejeitadas noutros.

As RS procuram explicar a diversidade do pensamento em sociedades onde circulam os conteúdos do conhecimento científico, têm a função de tornar familiar o que não era familiar, de mostrar como os conceitos foram apropriados pelos indivíduos, pelos grupos, pela sociedade (Moscovici, 1961/2012). Este autor considera que as RS são representações do universo interior do sujeito mas com três características de cariz social: promovem os processos de formação dos comportamentos e orientação das comunicações sociais, são expressas por grupos sociais e são geradas coletivamente.

As RS são conceitos emitidos pela opinião pública, são organizados pelos grupos, classes ou culturas, que formam outros universos de opiniões (Moscovici, 1961/2012). Cada universo de opiniões tem três dimensões: as atitudes, a informação e o campo da representação. As atitudes respeitam à predisposição que uma pessoa tem face a determinado objeto, têm uma função reguladora e orientadora do sujeito para a ação. A informação refere-se aos conhecimentos dos indivíduos e grupos sobre o objeto representado, varia na quantidade e qualidade de acordo com o nível socioeconómico, o grau de instrução, e a vivência social do objeto. O campo da representação remete para a ideia de imagem, está relacionado com os conteúdos representacionais, a estruturação figurativa das informações e os elementos constituintes (ex: julgamentos), no entanto, esta dimensão é articulada e organiza-se a partir de um núcleo central ou esquema figurativo, o qual consiste na parte mais resistente e estável da representação.

O processo psicológico de representação dinâmica, isto é, do modo como um conhecimento é transformado em representação pelo social e de como essa mesma representação transforma o real, pode ser organizado em dois momentos: a objetivação e a ancoragem. A objetivação traduz a intervenção do social na representação e a ancoragem reflete a intervenção da representação no social (Moscovici, 1961/2012).

A ancoragem antecede a objetivação e situa-se na sua sequência, mantém uma relação pois um objeto é pensado num universo mental com esquemas mentais já estabelecidos, ou seja, a nova informação coliga-se a pontos de referência já conhecidos (Vala, 1993/2002).

A objetivação torna real um esquema conceptual, dá uma contrapartida material a uma ideia, permite que a RS se imponha como unidade num sistema estável, mesmo na ausência do objeto, ou seja, as informações são colocadas em contextos sociais onde são transformadas, o abstrato torna-se concreto (Moscovici, 1961/2012). Isto é, “a objetivação permite compreender como, no senso comum, as palavras e os conceitos são transformados em coisas, em realidades exteriores aos indivíduos” (Vala, 1993/2002, p. 502).

A objetivação ocorre na sequência de três momentos: construção seletiva, esquematização estruturante e naturalização (Moscovici, 1961/2012). A objetivação decorre de: um processo de seleção e descontextualização, das ideias quanto ao objeto de representação, daí que uma parte da informação é usada e a restante é esquecida; um esquema figurativo, de organização e estruturação esquemática de elementos, que se reporta aos conceitos de esquema ou nó figurativo de Moscovici, em que as noções elementares que constituem uma representação estão organizadas num padrão de relações estruturadas; a naturalização, segundo a qual os conceitos retidos e as suas relações constituem categorias naturais (Vala, 1993/2002).

A ancoragem remete para a fixação de informação sobre o objeto no sistema cognitivo pré-existente, e para o enraizamento da representação e do seu objeto (Moscovici, 1961/2012; Vala, 1993/2002). As identidades sociais encontram-se entre as âncoras necessárias ao processo de construção das RS pois

“a ancoragem das RS refere-se ao papel das RS enquanto âncoras que apoiam a construção de categorias identitárias, de clivagens sociais e de posições sociais. Neste sentido, as RS encontram-se a montante das identidades sociais e das relações entre grupos” (Vala, 1997, p. 8).

Existem duas operações da ancoragem denominadas classificação e designação (Moscovici, 1988). A classificação atribui comportamentos e regras a alguém, e também nomeia, isto é, dá uma identidade social ao desconhecido. A designação tem por indissociabilidade um objetivo social.

Destaca-se que “a ancoragem reflete a transformação do não familiar em familiar.

(...) Esta dimensão funcional e prática das RS manifesta-se na organização dos comportamentos, das atividades comunicativas, na argumentação e explicação quotidianas, e na diferenciação dos grupos sociais” (Vala, 1993/2002, p. 502).

Há três funções de base que articulam o processo de ancoragem: a “função cognitiva de integração da novidade; a função de interpretação da realidade e a função de orientação das condutas e das relações sociais” (Jodelet, 1984, p. 372).

Quanto às perspetivas que captam a diversidade de ancoragem das RS, existem três modos para as representações se tornarem sociais, pelo que se classificam em três tipos ou categorias: hegemónicas, emancipadas e polémicas (Moscovici, 1988). As RS hegemónicas designam as representações mais consensuais, ou inquestionadas, são partilhadas por um grupo fortemente estruturado, como um partido político, uma igreja ou uma nação. As RS emancipadas são produzidas pela discussão de ideias sobre um mesmo objeto no seio de grupos em contacto, são partilhadas por diferentes grupos, não têm sujeito e têm autonomia relativamente aos grupos que as originaram. As RS polémicas resultam do conflito entre visões opostas de grupos opostos, geram-se no decurso de conflitos e controvérsias entre grupos sociais e os seus membros, e têm de ser consideradas no contexto da oposição ou confronto entre esses mesmos grupos, digamos que são grupais.

Para se compreender o funcionamento das RS (hegemónicas, emancipadas e polémicas) é necessário ancorá-las nos fenómenos identitários e nas relações entre grupos (Vala, 1997). A perceção da realidade social faz-se através da organização dos seres humanos em grupos ou categorias. A associação do eu a uma categoria social é determinada pela comunicação, aprendizagem e flexibilidade.

Através de atividades de comunicação “são aprendidas ou criadas normas, símbolos, crenças e valores que tornam distintos os grupos que os indivíduos associaram à sua autoimagem daqueles que eles dissociaram dessa mesma autoimagem” (Vala, 1997, p. 10). Estas normas, valores ou símbolos não relevam da reflexividade individual, mas de uma reflexividade grupal, são integradas na construção da autoimagem/atributos que definem os membros do endogrupo e do exogrupo. Este autor acrescenta que em caso de conflito intergrupar explícito ou de procura de diferenciação intergrupar, estas representações podem ser entendidas como representações sociais polémicas, mas em caso

de cooperação intergruppal, podem ser chamadas representações sociais emancipadas.

A metodologia de estudo das RS deve ser adaptada ao objeto de estudo, conforme as seguintes dimensões sociais: a relação entre os grupos e as RS; a construção social do sentido e o consenso nos grupos (Moscovici, 1988). A construção social do sentido refere-se a um sentido socialmente elaborado que está presente nos indivíduos, ou seja, é uma representação cognitiva guiada por processos sociais. O consenso nos grupos é conforme as noções de RS hegemônicas, emancipadas e polêmicas. A relação entre os grupos e as RS, devido às características da sociedade, origina que as RS devem ser estudadas quer nos grupos taxonômicos quer nos grupos estruturados.

As três formas de comunicação e elaboração das representações são: difusão, propagação e propaganda (Moscovici, 1961/2012). Na difusão o emissor procura estabelecer uma relação de equivalência com o seu público, levando em conta a coexistência de valores separados. Na propagação as mensagens têm o objetivo de exercer pressão para a uniformidade, sem serem impostas diretamente. Na propaganda a modalidade de comunicação de um grupo surge em situação conflitual e visa a ação, tem uma função reguladora e procura o restabelecimento da identidade do grupo. Moscovici relaciona a difusão com a informação, a propagação com a atitude e a propaganda com o comportamento.

As representações do universo interior estão presentes nos indivíduos mas têm características sociais, pois as RS são expressas por grupos sociais, são formadas coletivamente e contribuem para os processos de formação dos comportamentos (Moscovici, 1961/2012). As RS são dinâmicas, têm caráter evolutivo, caracterizam-se pelo decurso das interações sociais, pela circulação de ideias e teorias. As RS refletem a penetração social e as transformações dos conceitos científicos na apropriação pelo senso comum, por outro lado, existe a simultaneidade da diferenciação e semelhança, da diversidade e do consenso (Moscovici, 1988).

As representações modificam-se: conforme as inovações oriundas de inovações da esfera tecnológica; devido a novidades surgidas na esfera pública; graças ao debate entre grupos diferentes nas nossas sociedades multiculturais; pela pressão de transformações estruturais no ambiente; ou ainda estimuladas por inovações legislativas e políticas públicas (Vala, 1993/2002). O conceito de RS aponta para a ideia de que o pensamento

social elabora um tecido contínuo de significados entre o velho e o novo, para uma interligação entre o individual e o social, assim, as fontes de informação transformam o conhecimento e as culturas através de processos que aceleram ou resistem à mudança, dado que a comunicação e o discurso quotidianos constituem os meios através dos quais as RS se elaboram, difundem e transformam.

A teoria das RS incide nos fenómenos sociais, tais como, os processos criativos e a geração do novo no interior dos grupos sociais, conseqüentemente, Moscovici refere: “Era nosso propósito contribuir mais para a compreensão da inovação do que da tradição, para a compreensão de uma sociedade em construção do que de uma sociedade preestabelecida” (Moscovici, 1988, p. 219).

Os valores sociais devem ser introduzidos na análise das relações entre grupos dado que “os grupos elaboram sistemas de pensamento complexos sobre os grupos, que será pertinente integrar na análise das perceções intergrupais” (Vala, 1997, p. 2). A investigação nesta área deve ponderar que “os valores estão na base da polémica entre grupos sociais, alimentam e justificam a discriminação social. Contudo, quando se torna saliente a interdependência positiva, os valores grupais podem tornar-se fonte de cooperação intergrupal” (Vala, 1997, p. 26). Na elaboração de valores grupais,

como acontece com qualquer experiência humana, estas atividades de construção de um sentido partilhado ou diferenciado e a experiência de associação do eu a um grupo são acompanhadas de *emoções*. Conhecimentos e emoções são objeto de julgamentos avaliativos, o que significa que os conhecimentos e emoções construídos no seio dos grupos não são apenas descritivos, mas também avaliativos, ou seja, mobilizam *atitudes*. (Vala, 1997, p. 10-11)

As atitudes permitem-nos perceber o modo, favorável ou não, como o sujeito encara o objeto de representação (Gilly, 2002). As opiniões, atitudes, e comportamentos, podem ser verificados em função de diversos aspetos como as referências ideológicas, crenças, valores, e a área profissional (Moscovici, 1961/2012).

Existem quatro funções no conceito de RS: cognitiva; identitária; orientadora, e justificativa (Abric, 1984). A cognitiva permite a compreensão e explicação da realidade. A identitária considera que a identidade assegura a especificidade dos grupos, o que permite identificar os grupos de pertença e o controlo social. A orientadora guia os comportamentos e as práticas, pois decifra as realidades sociais que norteiam a ação. A justificativa é legitimadora, porquanto viabiliza a justificação de tomadas de posição e os

comportamentos.

Há perspectivas que nomeiam as quatro funções das RS do seguinte modo: a organização significativa do real; a comunicação; a determinação do comportamento e a diferenciação social ligada à identidade social, em que a especificidade de cada grupo e as suas RS determinam as diferenças entre os grupos (Vala, 1997).

Há três fatores necessários à produção e circulação de RS: a linguagem e comunicação (interindividual, institucional e mediática); a cultura coletiva do grupo (valores, modelos e invariantes) e sociedade (partilha ideológica e histórica; inscrição/posição social, e a organização social/inserção grupal) (Jodelet, 1989/2002).

As RS são “uma forma de conhecimento específico, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados”, são “modalidades de pensamento prático orientadas para a comunicação, compreensão e domínio do ambiente social, material e ideal” (Jodelet, 1984, p. 361).

A representação cognitiva é regulada por processos sociais, no seguimento das relações mantidas entre os membros de um grupo (Castro, 2002; Moscovici, 1988). A teoria das RS gira à volta dos temas da imposição social aos indivíduos/trabalho dos indivíduos, permanência/mudança, universo consensual e universo reificado. As RS constroem a realidade através de uma dupla face performativa e construtiva (Moscovici, 1988). A performativa concerne o modo das RS fazerem as situações acontecerem devido ao modo como constroem/definem as situações. A construtiva reporta-se à capacidade para fazer relacionar pessoas e objetos sociais.

A teoria das RS sustenta-se nos seguintes fundamentos: o conceito de RS, os dois processos -ancoragem e objetivação- assim como os universos reificado e consensual (Moscovici, 1988). Ou seja, o conceito remete para uma forma de adquirir e comunicar conhecimento pela ancoragem e objetivação, torna familiar o que não o era. Ao não se distinguir sujeito de objeto, a realidade objetiva é substituída por uma realidade representada, isto é, apropriada pelo indivíduo, ou grupo, sendo integrada no seu sistema de valores.

As RS são uma modalidade de conhecimento cujos aspetos psicológicos determinam a sua especificidade, dado que reproduzem os objetos cognitivamente ao nível concreto/imagético e têm um lado significativo do objeto social, porque reportam-se ao lado

extrínseco/intrínseco, presente/ausente (Moscovici, 1961/2012). A relação sujeito-objeto determina o objeto, isto é, o objeto existe para um indivíduo ou grupo e em relação a eles (Abric, 1984). As representações dos atributos dos objetos podem apresentar distorções, acrescentos ou supressões, pois são produzidas por um sujeito e pelas suas RS (Jodelet, 1989/2002). O sujeito, enquanto ator social, pode ser caracterizado pela relação que desenvolve com o seu meio e, para si, as suas RS da realidade são a realidade (Abric, 1989/2002). A realidade é uma representação dos indivíduos, que a reapropriam, reconstróem, e integram nos seus valores e nas relações sociais (Vala, 1993/2002).

Há três critérios de formação de RS: o quantitativo, o genético, e o de funcionalidade (Vala, 1993/2002). Pelo critério quantitativo, a representação é social por ser partilhada por um conjunto de indivíduos. Segundo o critério genético, a RS é produzida coletivamente, e não só reproduzida. Conforme o critério da funcionalidade, as RS funcionam como diagnóstico e ação-intervenção, são teorias sociais práticas.

Há um núcleo central da representação, em redor do qual se encontram os elementos periféricos, estes elementos complementam-se, assim, a supressão dos elementos desarticulária e descaracterizaria a representação, já que o núcleo central dá coesão, unidade, e estabilidade à representação (Abric, 1984). O objeto e o sujeito interferem na formação e na transformação da determinação social das representações (Abric, 1984, 1989/2002).

A representação é constituída por informações, estereótipos, crenças e opiniões, mas ainda por um sistema de categorizações que permite ordenar e sistematizar a realidade complexa do indivíduo (Abric, 1989/2002). O sistema de categorização defende a estabilidade da representação, promove o equilíbrio entre o sujeito e as informações do exterior. Só quando é posto em causa o núcleo central, e há confronto com a necessidade de mudança, é que se pode falar em mudança de representação.

A investigação no campo das RS incide em diversos focos de representações, daí o brotar de investigadores que se debruçam sobre o campo das representações profissionais, pelo significado que dão à identidade profissional (Dubar, 1991/2005; Lorenzi-Cioldi, 1991; Blin, 1997; Costa & Silva, 2003).

As representações profissionais são “RS elaboradas na ação e na comunicação profissionais”, decorrem dos papéis profissionais, logo, “os ambientes profissionais são

portanto geradores de representações específicas” (Blin, 1997, p. 79). As representações profissionais são “conjuntos de cognições descritivas, prescritivas e avaliativas relativas aos objetos significativos e úteis à atividade profissional e organizados num campo estruturado apresentando uma significação global” (Blin, 1997, p. 89).

O grupo profissional tem uma identidade coletiva, contudo, uma identidade profissional existe e propaga-se desde que o trabalhador seja um ator social com ação real, conforme as condicionantes históricas e culturais (Dubar, 1991/2005). É que “as identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais” (Marcelo, 2009, p. 7). Através das representações profissionais os atores sociais conseguem “ter uma abordagem profissional privilegiada, e orientarão as escolhas inerentes às decisões e às ações” (Blin, 1997, p. 79).

Verifica-se que “as determinações profissionais são interiorizadas sob a forma de representações” (Blin, 1997, p. 84). Em grande parte, as representações profissionais explicitam-se no contexto profissional, no âmbito funcional, contextual e identitário (Blin, 1997; Lorenzi-Cioldi, 1991). As identidades profissionais dão especificidade aos grupos profissionais, ativam as representações dos sujeitos que integram esses grupos, e as dos outros grupos sociais e profissionais (Blin, 1997). O estatuto dos grupos é modelador da percepção da diferenciação dos grupos sociais (Lorenzi-Cioldi, 1991).

As quatro funções das representações profissionais condensam o significado da identidade profissional, e são: participar na construção de um saber profissional; definir as identidades profissionais e proteger a especificidade dos grupos; orientar as condutas e guiar as práticas profissionais; permitir a justificação das tomadas de posição e das práticas profissionais, isto é, explicar e legitimar as rotinas do indivíduo (Blin, 1997).

As representações profissionais integram três dimensões: funcional, sobre objetos ativados no exercício profissional e o seu exercício prático; contextual, ligada à organização, instituição, papéis e atividades; e identitária, relacionada com as motivações, projetos, competências profissionais (Costa & Silva, 2003). Estas dimensões “colaboram para a construção de um saber profissional e para a orientação das condutas e das práticas profissionais” (Costa & Silva, 2003, p. 9).

Os gestores ou decisores organizacionais interessados em estimular o aumento de representações positivas nos seus colaboradores devem ponderar as variáveis extralaborais

nos modelos explicativos das representações, para aumentar o seu empenho e não desperdiçar recursos organizacionais.

3.2. Estudos sobre representações sociais face à inclusão.

As representações sociais facilitam a compreensão dos fenómenos da educação e orientam a atenção sobre o papel do conjunto organizado de significações sociais no processo educativo (Pimentel, 2003).

Na escola convergem discursos antagónicos, sendo as RS o garante da legitimação de práticas que procuram aumentar a eficácia da aprendizagem (Gilly, 1989/2002). A escola é um espaço de socialização que visa a formação de sujeitos capazes de se adaptarem a novos papéis, transmitindo e formando valores fundamentais para as suas futuras funções sociais, nomeadamente dentro e fora do exercício profissional, como tal, no campo educativo é possível verificar como se constroem, evoluem e se transformam as RS nos grupos sociais.

Apesar de já ter sido muito debatido, o conceito de educação inclusiva ainda não é consensual, no entanto, ainda é considerada a melhor forma de atendimento para as crianças com deficiência nas escolas de ensino regular (Ainscow, 2009; Correia, 2003a; Gallagher & Kirk, 2000).

A implementação da escola inclusiva é condicionada pelas representações sociais dos sujeitos, pelo que tem sido objeto de estudo por vários investigadores (Ainscow & Ferreira, 2003; Ainscow, Porter & Wang, 1997; Avramidis et al., 2000; Avramidis & Norwick, 2002; Correia, L. M., 2003a, 2003b; Burstein, Sears, Wilcoxon, Cabello & Spagna, 2004; Casal & M. M. Nunes, 2003; F. Leitão, 2003; Hegarty, 2001; Marchesi, 2001; Rodrigues, 2001; A. M. Serra, 2002; M. F. Ventura, 2009).

Relativamente aos alunos com NEE, existem opiniões e expectativas mais favoráveis nos professores de educação especial do que nos professores do ensino regular, embora exista uma consonância de posições em vários aspetos (Bonifácio, 2011). Depreende-se que tal se deve à experiência, formação e sensibilidade de cada grupo de professores.

Há características pessoais do professor que podem ter impacto nas suas atitudes

face à inclusão, tais como, o género, a idade, os anos de serviço, a formação académica, os fatores de personalidade, a experiência com NEE e o contacto com pessoas com incapacidade/alunos com NEE (Avramidis et al., 2000; Avramidis & Norwick, 2002). Estes autores destacam a formação, no que respeita a inicial e o estágio em serviço, a cultura de escola e as crenças dos professores. Consideram que os docentes que aceitam intervir em grupos diversificados são confiantes pedagogicamente, pelo que podem ter mais sucesso na implementação de programas inclusivos. Observam que o tipo de NEE do aluno interfere nas atitudes dos professores.

A experiência de práticas inclusivas na sala de aula tem impacto positivo nos alunos e nos seus professores, pois os professores que foram treinados para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem são mais favoráveis à inclusão (Burstein et al., 2004).

O estudo de A. M. Serra (2002) verifica que a maioria dos professores inquiridos defende o modelo de apoio para a inclusão, dado que numa amostra constituída por professores do ensino básico e secundário, a maioria dos professores do ensino regular (PER), 64,6%, tem representações positivas sobre os professores de apoio educativo (PAE). Os PAE surgem ligados ao modelo pedagógico tradicional, centrado no apoio direto ao aluno. Há bom relacionamento entre PER e PAE, apesar de não haver cooperação. As representações são mais elevadas nos professores com formação em educação especial, com menor tempo de serviço e a lecionar no ensino básico. Esta investigadora destaca a necessidade de reforço da formação dos PER no âmbito das NEE e da colocação nas escolas de equipas multiprofissionais de apoio -médicos, psicólogos, terapeutas- que colaborem com os professores.

A filosofia da escola inclusiva é o indicador mais respeitado pelos docentes de apoio educativo na dinamização das atividades da responsabilidade das ECAE`S da Península de Setúbal (Casal e M. M. Nunes, 2003). Os docentes sem especialização são os que apresentam opiniões mais favoráveis à meta-aprendizagem e à diferenciação de atividades. Verificam-se diferenças estatísticas significativas na opinião dos professores em função das zonas geográficas de trabalho.

F. Leitão (2003) constata uma ligeira assimetria na distribuição das representações dos professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e considera que não devem ser

considerados como um único grupo, pois as funções que desempenham parecem influenciar a percepção da aprendizagem na sala de aula. Numa amostra constituída por elementos dos órgãos de gestão, docentes do ensino regular e docentes de apoio, o subgrupo dos docentes de apoio apresenta a visão mais crítica sobre a organização da aprendizagem na sala de aula e a visão mais favorável é a dos elementos dos órgãos de gestão. Numa das duas escolas investigadas houve formação em NEE e nessa escola as médias são significativamente mais elevadas em todas as dimensões. Destaca-se o papel da formação contínua na melhoria da eficácia da escola, a qual deveria ser reflexiva e centrar-se nas práticas profissionais mas centra-se demasiado nos conteúdos curriculares, ou seja, na chamada formação científica.

M. F. Ventura (2009), na sequência da aplicação de dois estudos sobre os contributos psicossociais do professor para a escola inclusiva conclui que o processo de inclusão se encontra numa fase inicial, pois a educação do aluno com NEE assenta principalmente no professor de educação especial (PEE). O PEE emerge na perspetiva de técnico, numa visão tradicional de ensino e contribui de modo ténue para a escola inclusiva. Apesar das diferenças nas atitudes entre o professor do ensino regular (PER) e o PEE, este último reflete uma postura tradicional. A investigadora faz recomendações quanto às vantagens da formação contínua que recorra a metodologias ativas, experimentadas pelo professor, que possam ser transferidas para o contexto de prática pedagógica e assentes em trabalho colaborativo.

No primeiro estudo de M. F. Ventura (2009), acerca das representações do PER sobre a escola em que trabalha, a maioria (68,7%) é favorável à perspetiva inclusiva. Surgem resultados mais elevados quanto à prática inclusiva do PEE a nível organizativo mas práticas tradicionais no atendimento e acomodação do aluno com NEE. Há diferenças significativas na formação em NEE no fator colaborador, pois verificam-se resultados mais elevados nos PER com formação.

No segundo estudo de M. F. Ventura (2009), sobre as representações do PER e do PEE sobre o PEE face à escola inclusiva, nas duas dimensões colaborador/ treinador e técnico/instrutor, nenhum dos grupos, PEE ou PER, revela diferenças significativas. O PER enquadra-se num profissional com o perfil técnico/instrutor, que orienta a sua ação para o ensino do aluno norma ou padrão. O PEE emerge como técnico especializado, que age no nicho tradicional no trabalho direto e individual com o aluno, e conhece a

legislação. O PEE revela uma atitude mais positiva do que o PER face à diferença nas diversas componentes: afetiva, cognitiva e comportamental.

A investigação de Encarnação (2012) conclui que não existem diferenças significativas nas representações dos professores do 1.º ciclo do ensino básico quanto à inclusão, tendo em conta a função que desempenham, PER ou PEE. No entanto, os PEE revelam representações mais favoráveis no total das dimensões, na negociação de objetivos, na diferenciação de atividades e no ensino cooperativo, enquanto os PER têm resultados mais elevados na aprendizagem ativa e cooperativa. Todos os docentes da amostra tinham experiência com NEE, tal tinha sido um dos requisitos na sua seleção.

Vaz (1997) destaca o papel da formação na criação de atitudes positivas face à inclusão. Aponta as características ideais de um professor para trabalhar com alunos com NEE, tais como, ser jovem, ser professor de apoio, ter pouco tempo de serviço, ter curso superior, frequentar ações de formação contínua, e possuir experiência com alunos com NEE.

Rosa (2005) verifica que os professores de educação física apresentam uma atitude favorável à inclusão, no entanto, referem que os problemas de ordem física e organizacional dificultam o seu trabalho. Consideram que a formação inicial não os preparou de modo adequado para a intervenção com alunos com NEE, mas esse problema desvaneceu-se com a experiência e a aprendizagem no percurso profissional. O professor de apoio surge como um elo de ligação e partilha de informações entre profissionais.

A investigação de Braga (2010) conclui que a maioria dos inquiridos (educadores de infância, professores e pais) concorda com a inclusão. Apesar das diferenças não serem estatisticamente significativas, as representações dos educadores de infância são mais favoráveis do que as dos pais. Os sujeitos que apoiam mais a inclusão têm experiência com alunos com NEE, têm formação especializada e são professores contratados.

O estudo de Valente (2012) constata que os professores de 1.º ciclo do ensino básico inquiridos manifestam representações positivas no que respeita à inclusão. Observa que existem diferenças estatisticamente significativas nas representações consoante as funções que desempenham, PEE ou PER, e a formação académica, pois os que manifestam representações mais positivas têm mais habilitações académicas e são de educação especial.

4. Objeto de Estudo

“... Importa identificar e definir um problema, construir um modelo que nos permita uma aproximação ao seu estudo e testar o modelo entretanto construído” (Almeida & Freire, 1997, p. 37).

4.1. Enunciação do problema.

A definição do problema é uma fase inicial e essencial da investigação, sendo necessário definir as hipóteses e operacionalizar as variáveis a considerar (Almeida & Freire, 1997; Bell, 1993/1997; Quivy & Campenhoudt, 1992/1998). Primeiro é preciso identificar o problema, descrevê-lo e relacioná-lo, depois é necessário avaliar a qualidade e a pertinência do problema identificado, “após situar o problema torna-se necessário reunir e analisar o melhor possível o que já se conhece sobre o assunto, ou seja, a informação existente sobre aquele problema” (Almeida & Freire, 1997, p. 42). A elaboração da pergunta de partida deve obedecer a três critérios: clareza, exequibilidade e pertinência (Quivy & Campenhoudt, 1992/1998).

Através do princípio da inclusão, todos os alunos têm direito à igualdade de oportunidades e a uma educação de qualidade na escola regular, independentemente dos problemas de aprendizagem que possam apresentar, com o apoio da educação especial (Ainscow, 2009; Correia, 2003a, 2003b, 2006; Gallagher & Kirk, 2000; González, 2003; Morgado, 2003). A aceitação, a partilha e a colaboração dos intervenientes na educação de uma criança com NEE são imprescindíveis para se otimizar o processo educativo, tal inclui professores, técnicos, pais, os alunos com e sem NEE (Correia, 2003a, 2003b; Gallagher & Kirk, 2000; González, 2003; Hegarty, 2001; Morgado, 2003; Kronberg, 2003; Marchesi, 2001; Nielsen, 1999/2003). A literatura assinala o repto colocado pela inclusão:

numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas. (Sanches & Teodoro, 2006, p. 10)

A revisão da literatura aponta para o papel das representações sociais no funcionamento dos sujeitos e dos grupos (Blin, 1997; Castro, 2002; Gilly, 1989/2002; Moscovici, 1961/2012, 1988). As RS são um modo de conhecimento social elaborado e

partilhado, de caráter prático, contribuem para a elaboração de uma realidade comum a um conjunto social, pelo que devem ser estudadas ponderando elementos sociais, mentais e afetivos que afetam a realidade em que vão intervir (Jodelet, 1984, 1989/2002; Vala, 1993/2002, 1997). Uma representação social reporta-se a um quadro de interpretação onde se ancora o não familiar, em que os sistemas de categorização alcançam sentido (Vala, 1993/2002; Vala & Castro, 1993/2013). Depreendemos que as representações dos professores fundamentam a forma como encaram e operacionalizam a inclusão (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Avramidis & Norwick, 2002; Casal & M. M. Nunes, 2003; F. Leitão, 2003; Pimentel, 2003; M. F. Ventura, 2009; A. M. Serra, 2002).

Esta investigação foca-se nas representações dos professores do ensino regular da educação pré-escolar e do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) sobre a escola inclusiva e o trabalho dos professores de educação especial. Como tal, o estudo norteia-se em torno do problema: Será que as representações dos professores da educação pré-escolar e do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) sobre a escola inclusiva e o trabalho do professor de educação especial variam consoante o nível de ensino que lecionam?

4.2. *Objetivos do estudo.*

4.2.1. *Objetivo geral.*

O investigador interessa-se pela clarificação dos fenómenos, dado que “o objetivo da investigação científica é não só descobrir e descrever acontecimentos e fenómenos, mas também explicar e compreender por que razões tais fenómenos ocorrem” (Jesuino, 1989, p. 215).

Esta investigação pretende analisar as representações que os professores do ensino regular da educação pré-escolar e do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) têm sobre a escola inclusiva e o trabalho do professor de educação especial.

4.2.2. *Objetivos específicos.*

A partir do objetivo geral formulámos cinco objetivos específicos:

- Comparar as representações dos professores da educação pré-escolar e do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) sobre a escola inclusiva e o trabalho do

professor de educação especial consoante o nível de ensino que lecionam.

- Comparar as representações dos professores da educação pré-escolar e do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) sobre a escola inclusiva e o trabalho do professor de educação especial consoante a sua idade.
- Comparar as representações dos professores da educação pré-escolar e do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) sobre a escola inclusiva e o trabalho do professor de educação especial consoante o seu tempo de serviço.
- Comparar as representações dos professores da educação pré-escolar e do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) sobre a escola inclusiva e o trabalho do professor de educação especial consoante a sua formação.
- Comparar as representações dos professores da educação pré-escolar e do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) sobre a escola inclusiva e o trabalho do professor de educação especial consoante a sua experiência com alunos com NEE.

Os cinco objetivos específicos definidos procuram indagar a existência de diferenças nas representações dos professores conforme: o nível de ensino que lecionam, a idade, o tempo de serviço, a formação em NEE, e a experiência com NEE.

4.3. Definição das hipóteses.

Na investigação, “face a um problema inventariado e descrito nos seus contornos, definem-se as relações que parecem mais plausíveis a fim de poderem ser contestadas. Por hipótese entende-se, pois, a explicação ou solução mais plausível de um problema” (Almeida & Freire, 1997, p. 43).

As hipóteses devem ser testáveis, justificáveis e relevantes para o problema em estudo, assim como remeter para a relação entre variáveis ou para as diferenças entre grupos (Almeida & Freire, 1997; Fortin et al., 2006/2009).

As hipóteses *estatísticas* “expressam a relação esperada em termos quantitativos” (Almeida & Freire, 1997, p. 44) e enunciam-se em: *hipótese nula* (H0), a que postula que os dados provenientes de diferentes condições ou grupos não se associam ou não se correlacionam significativamente do ponto de vista estatístico, e *hipótese alternativa* (H1), a que é uma explicação alternativa para um fenómeno. Estes autores consideram que “o

objetivo do investigador será o de rejeitar a verificação da hipótese nula para viabilizar ou continuar a defender a sua hipótese experimental ou causal” (1997, p. 45).

Em relação à caracterização das hipóteses de investigação deste estudo, quanto ao processo de formulação são dedutivas e quanto ao nível de concretização são estatísticas.

Na indagação da resposta ao problema deste estudo, baseamo-nos na revisão da literatura especializada, e definimos cinco hipóteses de trabalho a investigar que enunciamos a seguir.

Hipóteses:

H1: Existem diferenças nas representações dos professores da educação pré-escolar e do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) sobre a escola inclusiva e o trabalho do professor de educação especial consoante o nível de ensino que lecionam.

H2: Existem diferenças nas representações dos professores da educação pré-escolar e do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) sobre a escola inclusiva e o trabalho do professor de educação especial consoante a sua idade.

H3: Existem diferenças nas representações dos professores da educação pré-escolar e do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) sobre a escola inclusiva e o trabalho do professor de educação especial consoante o seu tempo de serviço.

H4: Existem diferenças nas representações dos professores da educação pré-escolar e do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) sobre a escola inclusiva e o trabalho do professor de educação especial consoante a sua formação.

H5: Existem diferenças nas representações dos professores da educação pré-escolar e do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) sobre a escola inclusiva e o trabalho do professor de educação especial consoante a sua experiência com alunos com NEE.

Assim, as hipóteses 1, 2, 3, 4 e 5 procuram averiguar se existem ou não diferenças nas representações dos professores quanto ao total e a dois fatores: 1 – colaborador e 2 – técnico.

4.4. Relevância do estudo.

A escola inclusiva presta um ensino de qualidade e dá o melhor atendimento possível aos alunos com NEE independentemente das suas problemáticas, com o apoio dos serviços de educação especial (Ainscow, 2009; Correia, 2003a, 2003b, 2006; González, 2003; Morgado, 2003).

A escola deve realizar as necessárias modificações e transformações curriculares, baseando-se numa análise das características, condições e possibilidades, considerando os interesses e as expectativas dos alunos com NEE, ou seja, deve contextualizar as adaptações curriculares de primeiro nível (Correia, 2003a). A um segundo nível as adaptações curriculares devem realizar-se ao nível da turma, por fim, a um terceiro nível o aluno é considerado individualmente, em termos de necessidades educativas. Devem estabelecer-se objetivos académicos e sociais razoáveis, isto é, não se deve incorrer na superproteção da criança, dado que tal não potencia nem o desenvolvimento emocional e social, nem a independência, pois não lhe dá oportunidades para resolver problemas e tomar decisões (Nielsen, 1999/2003).

A colocação de alunos com NEE em meios educativos inclusivos permite-lhes retirar benefícios do processo educativo, tem efeitos positivos nos restantes alunos, pais e professores, pois todos ficam melhor preparados para a vida em sociedade (Hegarty, 2001; Kronberg, 2003; Morgado, 2003; Nielsen, 1999/2003, e Salvia & Ysseldike, 1991). As medidas educativas e o trabalho colaborativo entre parceiros da área educacional e da saúde procuram favorecer o sucesso escolar dos alunos com NEE, sendo o professor de educação especial um recurso da comunidade educativa para a implementação e eficácia do processo (Dec. Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro; González, 2003; Hegarty, 2001; Rodrigues, 2001). Existem mudanças significativas nas funções exigidas aos professores, os quais devem ser colaboradores e acompanhar o processo educativo, sendo essencial a sua formação para a atualização de práticas (F. Leitão, 2003; Morgado, 2001; Ribeiro, 1991/1997).

As representações sociais refletem-se na dinâmica dos grupos e têm sido alvo de investigação científica (Abric, 1984, 1989/2002; Castro, 2002; Jodelet, 1984, 1989/2002; Moscovici, 1961/2012, 1988; Vala, 1993/2002). Dado o reconhecimento do papel das RS, diversos investigadores se interessaram pelo seu impacto no contexto educacional,

nomeadamente no âmbito da escola inclusiva (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Avramidis & Norwick, 2002; Casal & M. M. Nunes, 2003; F. Leitão, 2003; Pimentel, 2003; M. F. Ventura, 2009; A. M. Serra, 2002).

As RS têm um carácter criativo, construtivo e autónomo, são socialmente elaboradas e partilhadas, e concorrem para a construção de uma realidade comum a um grupo social (Abric, 1984, 1989/2002; Jodelet, 1989/2002; Vala, 1993/2002). As RS explicam a diversidade do pensamento em sociedades específicas, e têm a função de tornar familiar o que inicialmente não era familiar, num processo flexível, em que conceito e perceção são intercambiáveis (Moscovici, 1961/2012). No processo social de familiarização, os objetos e os indivíduos são compreendidos e distinguidos segundo modelos anteriores, resultando das relações no grupo e no julgamento de tudo o que acontece.

Nesta investigação recolhemos as representações individuais dos professores do ensino regular sobre a escola inclusiva e o trabalho do professor de educação especial, mas visamos atingir as representações sociais, isto é, interessa-nos a representação de grupo e não a individual dos participantes. O nosso objeto de estudo norteia-se por tópicos de natureza social no que respeita o objeto em si, isto é: as representações sociais partilhadas por um grupo social/profissional (Blin, 1997; Dubar, 1991/2005; Lorenzi-Cioldi, 1991; Costa & Silva, 2003); as diferenças verificadas nas RS em subgrupos reguladas por variáveis consideradas no estudo; as representações interpessoais e ainda o contexto/local da representação.

Esta investigação tem objetivos no domínio da interação entre as representações e a esfera extralaboral dos indivíduos, assim como nos efeitos das representações na organização e dinâmica na profissão docente. O conhecimento dos efeitos, positivos ou negativos, decorrentes das variáveis extralaborais, pode orientar ações organizacionais e ajudar a elaborar mecanismos de gestão promotores de representações positivas na organização. Os indicadores alcançados podem contribuir para criar critérios que permitam avaliar as práticas profissionais, melhorar as práticas de gestão de serviços e de profissionais. Este estudo não é inovador, mas espera contribuir para aprofundar o conhecimento sobre a escola inclusiva e o trabalho do professor de educação especial, favorecer a melhoria de práticas pedagógicas e gestão escolar, e estimular iniciativas de formação e investigação.

III. Método

“A fase metodológica reporta-se ao conjunto dos meios e das atividades próprias para responder às questões de investigação ou para verificar hipóteses formuladas no decurso da fase conceptual” (Fortin, Côté & Filion, 2006/2009, p. 21).

Esta investigação tem o intuito de investigar as representações dos professores do ensino regular sobre a escola inclusiva e o trabalho do professor de educação especial. Este capítulo discute a metodologia seguida no estudo. Clarifica o plano de investigação, a definição e seleção de sujeitos, a caracterização dos sujeitos, a definição e caracterização das variáveis, a fundamentação do instrumento, os procedimentos e, por fim, o tratamento dos dados. A caracterização dos sujeitos é apresentada em figuras.

1. Plano de Investigação

O plano de investigação consiste nas orientações e procedimentos rigorosos usados para a obtenção de respostas, sendo que a modalidade de investigação quantitativo-experimental é dirigida “para a predição e explicação através de testagem de teorias e hipóteses” (Almeida & Freire, 1997, p. 28).

O método quase experimental e o método experimental “têm em comum comportarem a manipulação de uma variável; mas o primeiro difere do segundo pela ausência do grupo de controlo ou da repartição aleatória” (Fortin et al., 2006/2009, p. 274). A característica distintiva geral dos planos quase-experimentais “é a não aleatorização dos sujeitos pelas condições, o que, desde logo, coloca problemas relativamente ao controlo das variáveis parasitas, afetando a validade interna das conclusões” (Jesuino, 1999, p. 229).

É importante que

“a observação seja objetiva, dependendo isso quer da qualidade dos instrumentos e dos procedimentos de medida usados quer do controlo da situação; os resultados finais e as conclusões a estabelecer assentem exclusivamente no quadro da relação entre a variável independente e variável dependente” (Almeida & Freire, 1997, pp. 81-82).

Esta investigação usa uma metodologia de cariz quase experimental e comparativa.

Compara grupos amostrais independentes (K grupos amostrais) conforme as hipóteses levantadas, visto confrontar as representações dos professores de ensino regular acerca da escola inclusiva e o trabalho dos professores de educação especial. Testámos para confirmar ou infirmar as hipóteses. O estudo favorece a reflexão dos professores face à pedagogia, às suas práticas profissionais e ao contexto inclusivo.

2. Sujeitos

2.1. Definição e seleção dos sujeitos.

Numa investigação “a amostragem é um processo pelo qual um grupo de pessoas ou uma porção da população (amostra) é escolhido de modo a representar uma população inteira” (Fortin et al., 2006/2009, p. 310).

Para constituir uma amostra, o investigador deve familiarizar-se com alguns conceitos, tais como, universo, população e amostra (Almeida & Freire, 1997). Conforme estes autores, o *universo* respeita

“a todos os sujeitos, fenómenos ou observações passíveis de serem reunidas como obedecendo a determinada característica. De seguida podemos falar em *população*, significando esta o conjunto dos indivíduos, casos ou observações onde se quer estudar o fenómeno. (...) Segue-se o conceito de *amostra*, ou seja, o conjunto de situações (indivíduos, casos ou observações) extraído de uma *população*. Finalmente chegamos aos casos individualmente tomados e, tratando-se de indivíduos, o termo mais usado é o de *sujeito*, reportando-nos já a cada um dos elementos que compõe a *amostra*” (pp. 96-97).

Perante a impossibilidade de inquirir todos os docentes do país, seleccionámos os sujeitos num Agrupamento de Escolas em Odivelas, que se dispôs a colaborar connosco. Alguns meses após o início do estudo o Agrupamento agregou com uma escola secundária, pelo que o estudo não a abrangeu. Na seleção dos sujeitos guiámo-nos pela natureza do estudo e por critérios pessoais, pelo que ponderámos os seguintes aspetos: conhecíamos o contexto escolar e os órgãos de gestão do Agrupamento; a localização geográfica facilitava o contacto com os professores quando necessário; o Agrupamento tinha professores de ensino regular e educação especial.

Assim, temos uma amostra por conveniência, constituída por grupos independentes, sem qualquer procedimento probabilístico na sua recolha. A nossa amostra não é

representativa, pelo que não permite a generalização, porém, pretendemos que seja válida no contexto de realização do estudo.

Os critérios de seleção dos sujeitos são:

- Todos os professores trabalham no mesmo Agrupamento de Escolas no ano letivo 2012/2013.
- Todos os professores trabalham no ensino regular.

Este estudo tem um total de 91 sujeitos distribuídos por grupos amostrais independentes, conforme as hipóteses formuladas.

Para a H1 (nível de ensino que leciona):

- 11 Sujeitos do ensino pré-escolar
- 36 Sujeitos do 1.º CEB
- 24 Sujeitos do 2.º CEB
- 20 Sujeitos do 3.º CEB

Para a H2 (idade):

- 27 Sujeitos até 40 anos
- 25 Sujeitos dos 41 aos 50 anos
- 39 Sujeitos com 51 ou mais anos

Para a H3 (tempo de serviço):

- 47 Sujeitos até 23 anos
- 44 Sujeitos com 24 ou mais anos

Para a H4 (formação):

- 30 Sujeitos com formação em educação especial
- 61 Sujeitos sem formação em educação especial

Para a H5 (experiência com alunos com NEE):

- 76 Sujeitos com experiência com alunos com NEE
- 15 Sujeitos sem experiência com alunos com NEE

2.2. Caracterização dos sujeitos.

Trata-se de uma amostra por conveniência, constituída por docentes do ensino regular, que lecionam num Agrupamento de Escolas em Odivelas no ano letivo 2012/13, distribuídos por sete estabelecimentos de ensino: dois JI; uma EB1/JI; três EB1, e uma EB2,3.

A amostra é constituída por 91 sujeitos, dos quais 10 são do género masculino e 81 do feminino, com idades compreendidas entre 29 e 67 anos (sendo a média das idades os 48 anos), o tempo de serviço varia entre quatro e 39 anos (sendo a média do tempo de serviço os 23 anos), 19 são contratados e 72 são do quadro (três destes são do quadro de zona pedagógica e 69 do quadro de Agrupamento), 30 têm formação em educação especial e 61 não têm, 76 têm experiência com alunos com NEE e 15 não têm. Quanto ao nível de ensino, 11 exercem na educação pré-escolar, 36 no 1.º ciclo, 24 no 2.º ciclo e 20 no 3.º ciclo.

Para uma melhor compreensão do universo dos professores vamos caracterizar os sujeitos de acordo com as variáveis género, nível de ensino que leciona, idade, tempo de serviço, situação profissional, formação geral e formação em educação especial. Apresentamos os resultados em figuras com análise percentílica dos resultados.

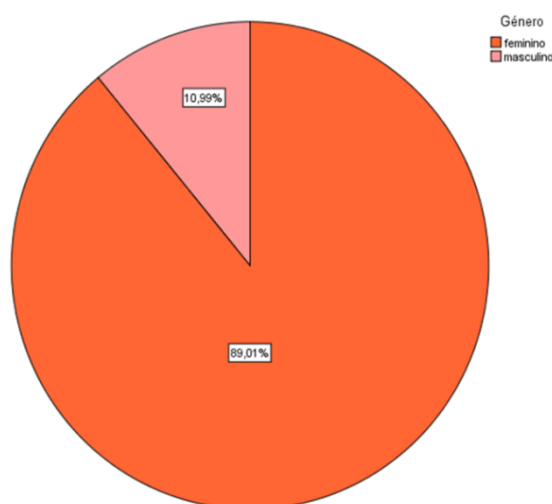


Figura 1: Distribuição dos sujeitos segundo a variável género

Quanto à variável género (Figura 1), temos 89,01% sujeitos do género feminino e

10,99% do género masculino, como tal, há uma diferença muito elevada entre o número de professores segundo o género. A grande maioria dos sujeitos é do género feminino pois constitui um total de 89,01% dos sujeitos da amostra.

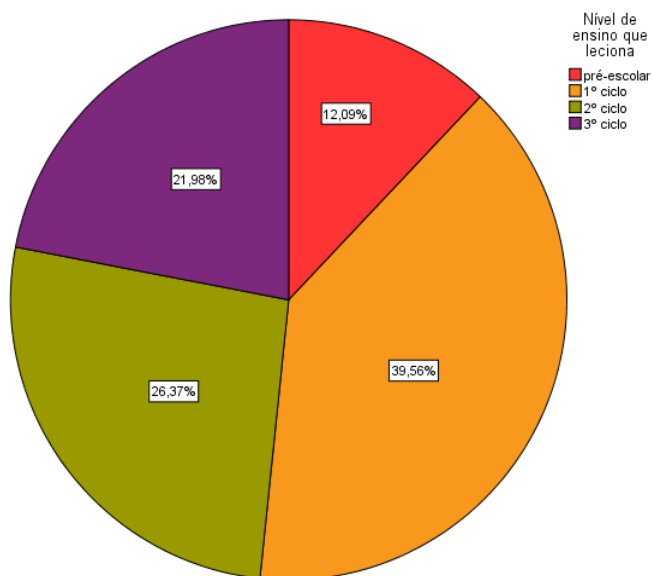


Figura 2: Distribuição dos sujeitos segundo a variável nível de ensino em que leciona

Relativamente à variável nível de ensino em que leciona (Figura 2), a maioria dos sujeitos leciona no 1.º ciclo (39,56%), seguido do 2.º ciclo (26,37%), seguido do 3.º ciclo (21,98%), seguido por fim da educação pré-escolar (12,09%). O nível de ensino onde se encontram mais profissionais é o 1.º ciclo, com 39,56%, e os valores mais baixos encontram-se na educação pré-escolar, com 12,09%.

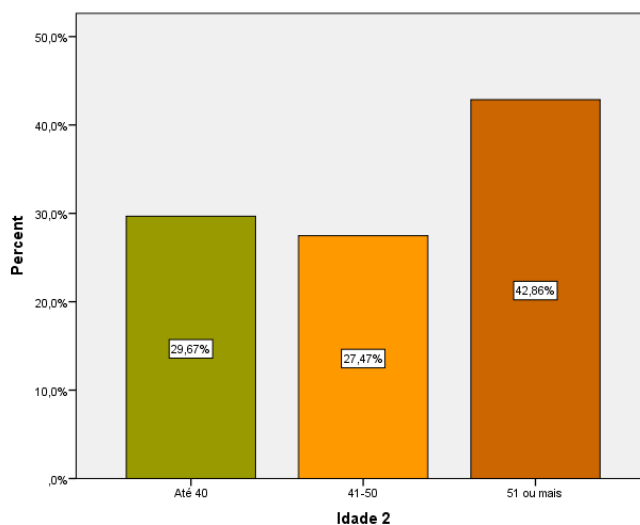


Figura 3: Distribuição dos sujeitos segundo a variável idade

No que respeita a variável idade (Figura 3), constata-se que a prevalência dos professores está no grupo etário de 51 anos ou mais (42,86%), seguido do grupo que tem até 40 anos de idade (29,67%), por fim seguido do grupo entre os 41 e os 50 anos de idade (27,47%). A maioria dos sujeitos tem mais de 40 anos de idade, ou seja, 70,33% dos sujeitos.

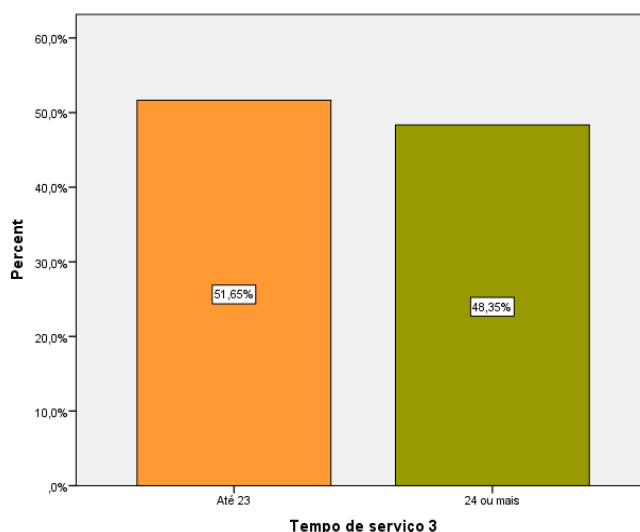


Figura 4: Distribuição dos sujeitos segundo a variável tempo de serviço

No que concerne a variável tempo de serviço (Figura 4), a maioria dos sujeitos tem

até 23 anos de serviço (51,65%) mas quase metade dos sujeitos tem 24 anos ou mais anos de serviço (48,35%), assim, verifica-se que é aproximada a distribuição de sujeitos entre os grupos de professores consoante o tempo de serviço. A abrangência do grupo que tem 24 anos ou mais (48,35%) anos de serviço indicia a existência de um conjunto de profissionais com larga experiência na docência.

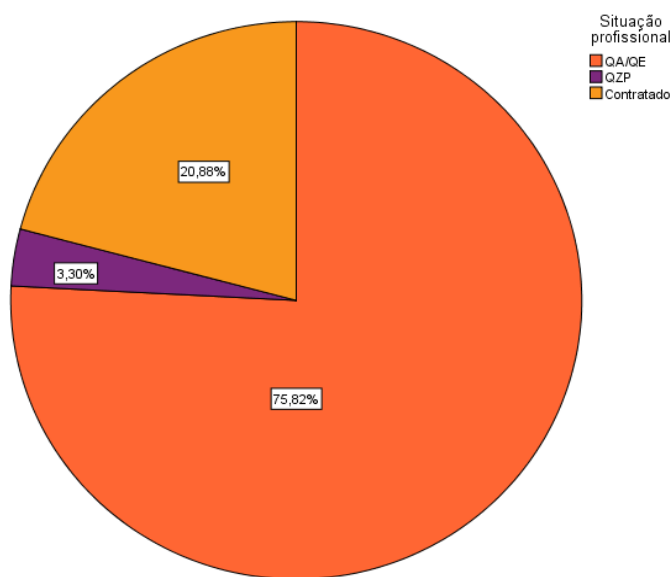


Figura 5: Distribuição dos sujeitos segundo a variável situação profissional

No que diz respeito à variável situação profissional dos sujeitos (Figura 5), constata-se que a grande maioria dos professores é do quadro de agrupamento (75,82%), seguida de contratados (20,88%), seguida por fim por docentes do quadro de zona pedagógica (3,30%). O vínculo laboral da maioria da amostra é definitivo (75,82%) no Agrupamento de escolas, o que indicia um corpo docente estável.

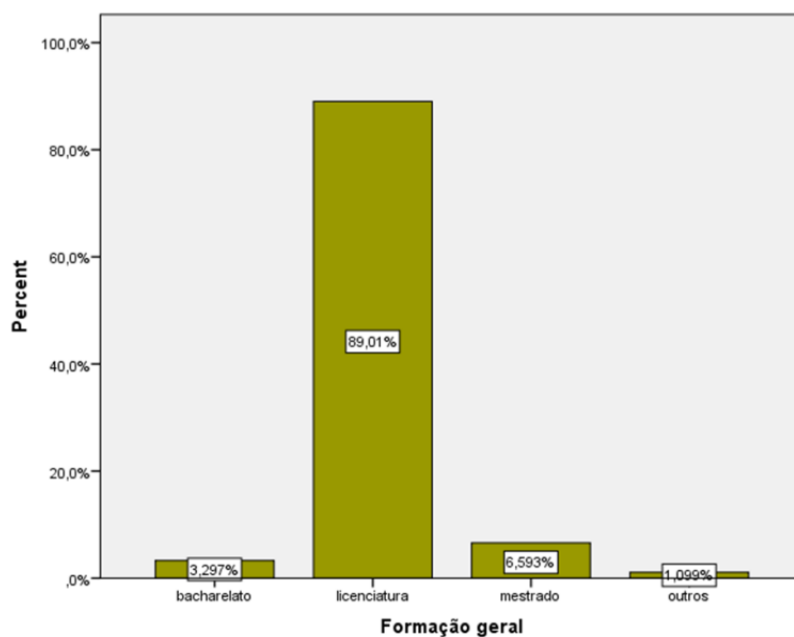


Figura 6: Distribuição dos sujeitos segundo a variável formação geral

Em relação à variável formação geral dos sujeitos (Figura 6), a licenciatura é o grau mais frequente (89,01%), seguido de mestrado (6,593%), seguido de bacharelato (3,297%), por fim seguido por outros com um valor residual (1,099%). Um número muito significativo de professores (89,01%) tem como grau académico máximo a licenciatura.

Esclarece-se que nem todas as licenciaturas são de base, algumas decorrem de cursos de complemento de formação. As especializações efetuadas nesse âmbito englobam os titulares de cursos de qualificação para o exercício de outras funções, assim como outras especializações pós-licenciatura.

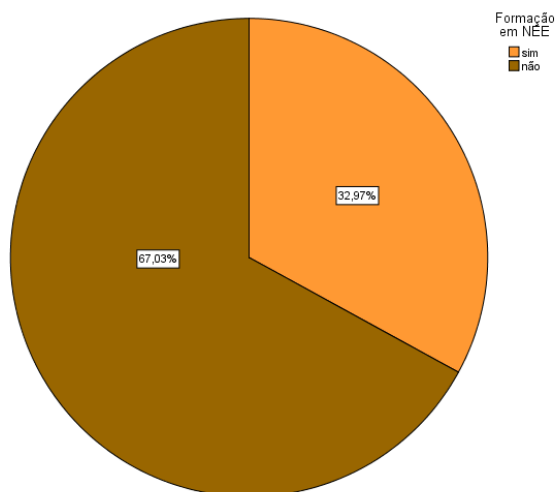


Figura 7: Distribuição dos sujeitos segundo a variável formação em educação especial

Quanto à variável formação em educação especial (Figura 7), existe uma diferença elevada entre o grupo de professores que não tem formação em educação especial (67,03%) e o que tem formação em educação especial (32,97%). A maioria dos sujeitos não tem formação em educação especial (67,03%).

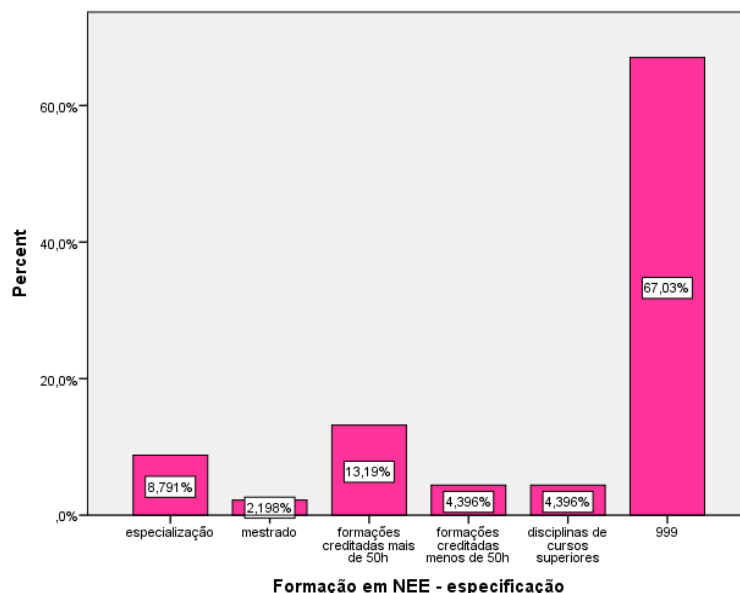


Figura 8: Distribuição dos sujeitos segundo a variável tipo de formação em educação especial

No que concerne a variável tipo de formação em educação especial (Figura 8), a

formação em educação especial preponderante dos professores consiste em formações creditadas de mais de 50 horas (13,187%), seguida de especialização (8,791%), seguida de formações creditadas de menos de 50 horas (4,396%) e de disciplinas de cursos superiores (4,396%), seguida por fim de mestrado (2,198%). A formação prevalente consiste em formações creditadas com mais de 50h, pois abrange um total de 13,19% dos sujeitos da amostra. Os graus académicos mais elevados em educação especial no total da amostra são mestrado (2,198%) e especialização (8,791%).

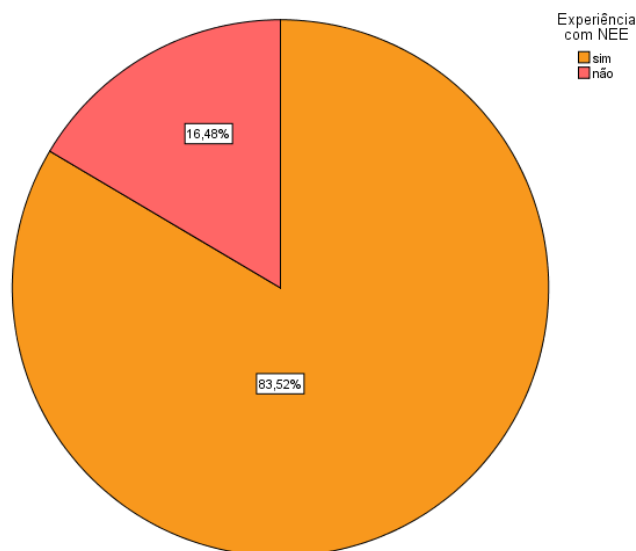


Figura 9: Distribuição dos sujeitos segundo a variável experiência com NEE

Quanto à variável experiência com NEE (Figura 9), constata-se que há uma grande disparidade entre o grupo dos sujeitos com experiência com NEE (83,52%) e o grupo sem experiência com NEE (16,48%). Um número muito elevado de sujeitos tem experiência com NEE (83,52%).

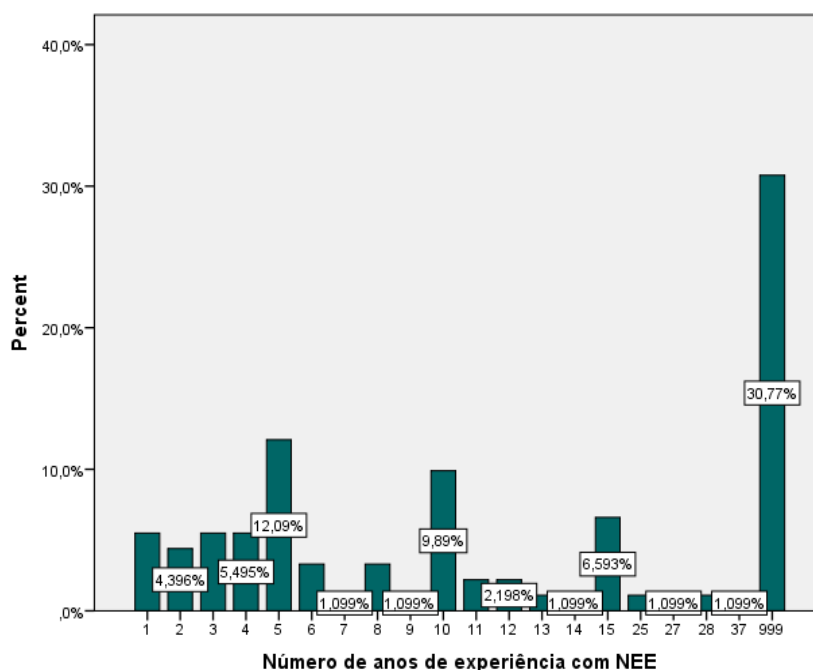


Figura 10: Distribuição dos sujeitos segundo a variável anos de experiência com NEE

Relativamente à variável anos de experiência com NEE (Figura 10), a prevalência dos sujeitos com mais anos de experiência com alunos com NEE está no grupo que tem cinco anos de experiência (12,09%), seguido de 10 anos (9,89%), seguido de 15 anos (6,593%), por fim seguido por três e quatro anos (5,495%). Destaca-se a existência de sujeitos com experiência com NEE que não especificam o número de anos (30,77%). A amostra tem uma distribuição heterogénea quanto à distribuição pelos anos de experiência com NEE, pois observa-se que variam entre um e 37 anos. O elevado número de docentes que não indica o número de anos de experiência com NEE (30,77%) pode indiciar dificuldades destes sujeitos em localizar o período de tempo em que ocorreu.

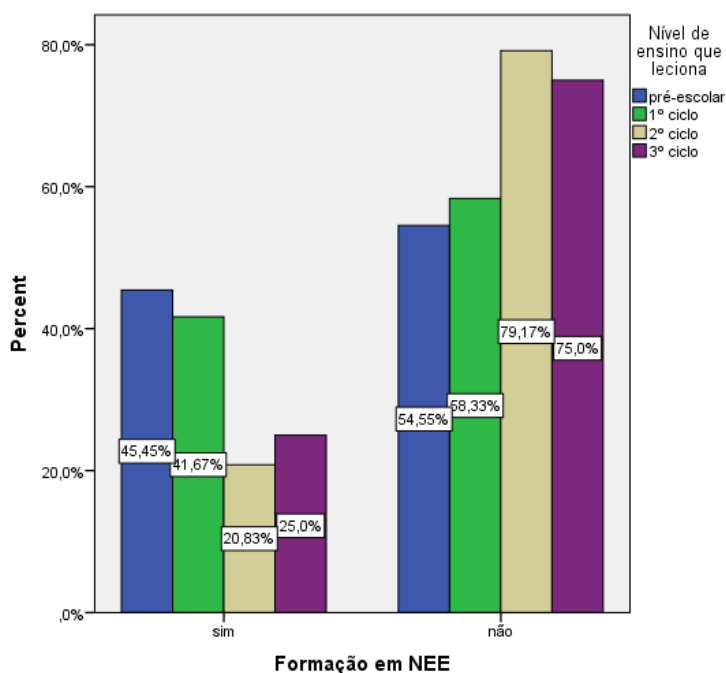


Figura 11: Distribuição dos sujeitos segundo as variáveis de formação em educação especial e nível de ensino que leciona

Em relação à formação em educação especial conforme o nível de ensino que leciona (Figura 11), a maioria dos sujeitos com formação em educação especial é da educação pré-escolar (45,45%), seguida do 1.º ciclo (41,67%), seguida do 3.º ciclo (25,0%), e seguida por fim pelo 2.º ciclo (20,83%). Entre os sujeitos sem formação em educação especial, a maior parte é do 2.º ciclo (79,17%), seguida do 3.º ciclo (75%), seguida do 1.º ciclo (68,33%), seguida por fim pela educação pré-escolar (54,55%). A maioria da amostra com formação em educação especial encontra-se na educação pré-escolar (45,45%) e a maioria sem formação no 2.º ciclo (79,17%).

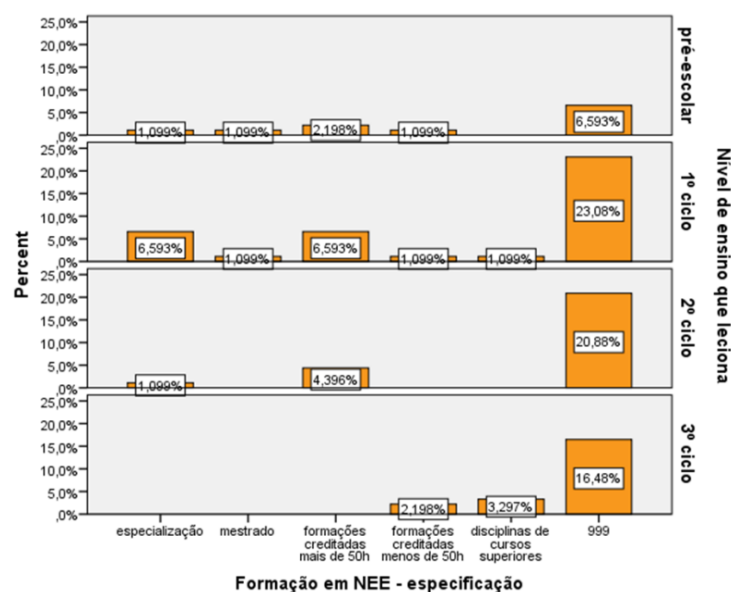


Figura 12: Distribuição dos sujeitos segundo as variáveis tipo de formação em educação especial e nível de ensino que leciona

No que respeita ao tipo de formação em educação especial conforme o nível de ensino que leciona (Figura 12), a maioria dos sujeitos da educação pré-escolar tem especialização (1,099%), seguida de mestrado (1,099%), seguida de formação creditada de mais de 50 horas (2,198%), seguida por fim de formação creditada de menos de 50 horas (1,099%). No 1.º ciclo do ensino básico, a maioria da amostra tem especialização (6,593%), seguida de mestrado (1,099%), seguida de formação creditada de mais de 50 (6,593%), seguida de formação creditada de menos de 50 horas (1,099%), seguida por fim de disciplinas de cursos superiores (1,099%). No 2.º ciclo do ensino básico, a maioria dos sujeitos tem especialização (1,099%), seguida por fim de formação creditada de mais de 50 horas (4,396%). No 3.º ciclo do ensino básico a maioria dos sujeitos tem formação creditada de menos de 50 horas (2,198%), seguido por fim de disciplinas de cursos superiores (3,297%).

Em relação à formação em educação especial preponderante por ciclo (Figura 12), verifica-se que a prevalência de: especialização no 1.º ciclo (6,593%); mestrado na educação pré-escolar (1,099%) e 1.º ciclo (1,099%); formação creditada de mais de 50 horas no 1.º ciclo (6,593%); formação creditada de menos de 50 horas no 3.º ciclo (2,198%), e disciplinas de cursos superiores no 3.º ciclo (3,297%). Os graus académicos mais elevados em educação especial são mestrado e especialização (Figura 12). A maioria

dos docentes com mestrado encontra-se na educação pré-escolar (1,099%) e no 1.º ciclo (1,099%). A maior parte dos docentes que tem especialização está no 1.º ciclo (6,593%).

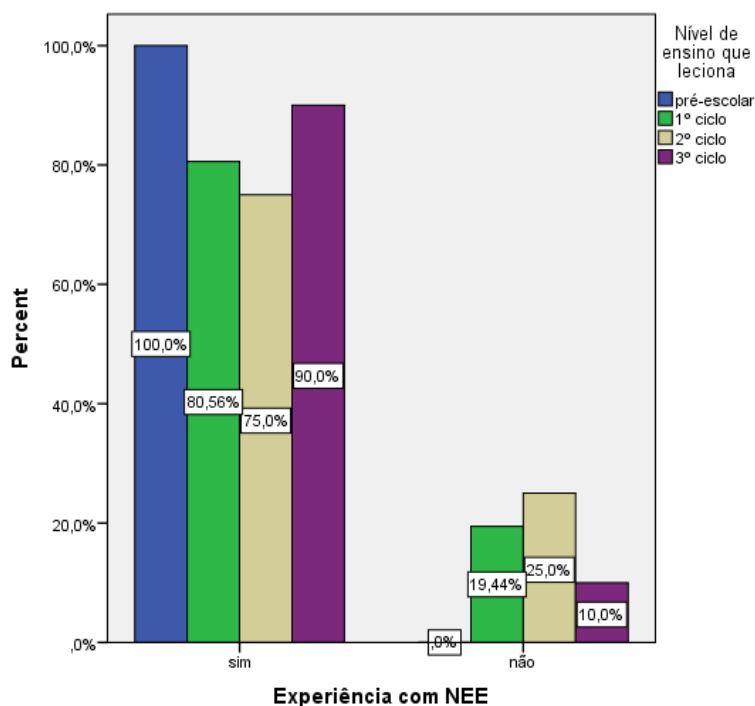


Figura 13: Distribuição dos sujeitos segundo as variáveis experiência com NEE e nível de ensino que leciona

Em relação às variáveis experiência com NEE e nível de ensino que leciona (Figura 13), têm experiência com NEE a totalidade dos sujeitos da educação pré-escolar (100%), seguidos do 3.º ciclo (90,00%), seguidos do 1.º ciclo (80,56%), e seguidos por fim pelo 2.º ciclo (75,00%). Sem experiência com NEE a maioria é do 2.º ciclo (25,00%), seguida do 1.º ciclo (19,44%), seguida por fim do 3.º ciclo (10%). A maioria dos professores com experiência com alunos com NEE é da educação pré-escolar (100%) e a maioria sem experiência é do 2.º ciclo (25,00%).

3. Medidas

3.1. Definição e caracterização das variáveis.

As variáveis são qualidades ou características às quais se atribuem valores e podem ser independentes, dependentes, de investigação, atributos e estranhas (Fortin et al., 2006/2009). Conforme estes autores,

“uma *variável independente* é um elemento que é introduzido e manipulado numa situação de investigação com vista a exercer um efeito sobre uma outra variável. (...) Uma *variável dependente* é a que sofre o efeito da variável independente; é o resultado predito pelo investigador. (...) As variáveis de investigação são qualidades, propriedades ou características que são observadas ou medidas. Não há variáveis independentes a manipular nem relações de causa e efeito a examinar. (...) As *variáveis atributo* são características pré-existentes dos participantes num estudo. Elas são geralmente constituídas por dados demográficos. (...) As *variáveis estranhas* estão presentes em todos os estudos e podem exercer efeitos inesperados sobre outras variáveis e influenciar assim os resultados de uma investigação. (...) O investigador deve, por conseguinte, fazer tudo ao seu alcance para reduzir a sua influência ao mínimo” (pp. 171-172).

Para esta investigação a variável dependente (VD) consiste em:

- VD - “Representações dos professores do ensino regular da educação pré-escolar e do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) sobre a escola inclusiva e o trabalho do professor de educação especial”.

Quanto ao papel que a VD representa, tem uma métrica de intervalo ou de razão e vai ser operacionalizada pela Escala de Representações dos Professores do Ensino Básico sobre a Escola Inclusiva e o Trabalho do Professor de Educação Especial (M. F. Ventura, 2009).

Consoante as hipóteses formuladas temos 5 variáveis independentes:

- VI 1 - Nível de ensino que leciona.
- VI 2 - Idade.
- VI 3 - Tempo de serviço.
- VI 4 – Formação em educação especial.
- VI 5 - Experiência com alunos com NEE.

As variáveis nível de ensino que leciona, idade, tempo de serviço, formação em

educação especial, e experiência com alunos com NEE, quanto ao papel que desempenham são consideradas como variáveis independentes (VI) de métrica ordinal (as três primeiras) e nominal (as duas últimas). As VI nominais são dicotómicas, pois assumem dois valores (ex: ter ou não formação em educação especial, ter ou não experiência com alunos com NEE). As VI são operacionalizadas através do Questionário de Caracterização de Sujeitos.

As variáveis parasitas/ estranhas não foram controladas: género; situação na profissão; formação académica.

A variável comum, ou moderadora, é o facto de todos os professores serem do ensino regular e trabalharem no mesmo Agrupamento de Escolas no ano letivo 2012/2013.

3.2. Fundamentação dos sistemas de análise/instrumentos.

Salientamos que “a escolha do método faz-se em função das variáveis e da sua operacionalização e depende igualmente da estratégia de análise estatística considerada” (Fortin, 1999, p. 239).

O questionário é o método de colheita de dados que os investigadores mais utilizam, dado que tem por objetivo recolher informação factual sobre acontecimentos/ situações, atitudes, crenças, conhecimentos, sentimentos e opiniões (Ghiglione & Matalon, 1993; Fortin et al., 2006/2009).

“A escala é uma forma de autoavaliação, constituída por vários enunciados ligados entre si e destinados a medir um conceito ou uma característica. (...) A escala de Likert é constituída por uma série de enunciados que exprimem um ponto de vista sobre um tema. Pede-se aos participantes a indicação do seu maior ou menor acordo ou desacordo escolhendo entre 5 (por vezes 7) categorias de respostas possíveis para cada enunciado. Os enunciados reportam-se habitualmente a atitudes ou a traços psicológicos” (Fortin et al., 2006/2009, pp. 388-389).

Na seleção do método de colheita de dados, ponderámos o tipo de instrumento de medida que convém ao objetivo do estudo, à questão de investigação, às hipóteses, às variáveis e se oferece fidelidade e validade suficientes. Como tal, usámos um questionário para a caracterização dos sujeitos e recorreremos a uma escala para obtermos as suas representações (Apêndice A).

Para concretizarmos a investigação aplicámos aos sujeitos uma escala que intitulámos Escala de Representações dos Professores do Ensino Básico sobre a Escola

Inclusiva e o Trabalho do Professor de Educação Especial.

Esta escala foi inicialmente elaborada para a consecução do estudo de A. M. Serra (2002), no âmbito da sua tese de mestrado “Professores de apoio educativo: representações sociais no âmbito da escola inclusiva: contributo para o estudo do concelho da Covilhã” (Anexo A). M. F. Ventura (2009) validou a escala na sua tese de doutoramento “O professor e a escola inclusiva: contributos psicossociais” (Anexo B).

Para identificar as representações dos professores do ensino regular sobre a intervenção do professor de educação especial no contexto escolar, A. M. Serra (2002) elaborou uma escala de Likert de 15 itens e organizou-os em 3 categorias: pedagógica, organizacional, e formativa. A. M. Serra (2002) submeteu o inquérito à apreciação de 4 professores, após revisão e reformulação, com o intuito de o validar, aplicou-o numa amostra de 45 professores, cerca de 10% do total dos professores. Analisou o índice de fidelidade dos 15 itens através do método de Cronbach e a análise de consistência interna revelou um alfa de $\alpha = .84$, pelo que concluiu que o índice de fidelidade era adequado. Considerou que os itens apresentavam uma correlação satisfatória, reformulou o inquérito e aplicou a versão final do mesmo (Anexo A) à amostra definitiva de 530 professores do ensino regular, dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. Recolheu 243 inquéritos (45,8%), rejeitou três (um tinha respostas incoerentes e dois estavam incompletos), pelo que a amostra final é de 240 professores.

A partir de 14 itens do inquérito de A. M. Serra (2002), M. F. Ventura (2009) aplicou uma escala de 19 itens de Likert (Anexo B). Os fatores estavam inicialmente organizados em 3 categorias, porém, após tratamento de validação e das análises de significância, foram reorganizados e ficaram dois fatores: 1 – colaborador e 2 – técnico.

Os dezanove itens foram submetidos a uma análise em componentes principais e emergiram 2 fatores (valor próprio superior a 1), que explicam 54,5% da variância total. Os dois fatores que explicam, respetivamente, 35,94% e 18,61% da variância, suscetíveis de serem interpretados, foram submetidos a uma análise fatorial seguida de rotação varimax. (M. F. Ventura, 2009, p. 164).

Esta investigadora procedeu

à avaliação da consistência interna destas duas dimensões, por meio do teste de Alpha de Cronbach, cujos valores são para o fator 1; $\alpha = .90$ e fator 2; $\alpha = .71$. Tendo em conta o número de itens em cada uma dessas dimensões, estes valores podem ser considerados satisfatórios (M. F. Ventura, 2009, p.

165)

M. F. Ventura (2009) pré-testou o inquérito em 20 professores, após reajustes aplicou-o em 250 professores do ensino regular, distribuídos pela educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário, recolheu 201 inquéritos (80%), pelo que a sua amostra final é de 201 professores.

Aplicámos a escala de M. F. Ventura (2009) pois a ponderação acerca do tratamento de validação e das análises de significância levou-nos a considerar que oferece fidelidade e validade suficientes.

A escala reflete a terminologia em vigor à data da sua aplicação pelos investigadores. Neste contexto, A. M. Serra (2002) usou a nomenclatura “professor de apoio educativo”, contudo, M. F. Ventura (2009), substituiu-a por “professor de educação especial (PEE)”. Usámos a escala validada por M. F. Ventura (2009), todavia, no item 12, acerca da elaboração do PEI, onde se lia “sob a coordenação do PEE” substituímos por “com a colaboração do PEE” (Apêndice A), ponderando o Dec. Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro.

Procedemos à recolha de dados dos sujeitos através de um instrumento de medida (Apêndice A) constituído por um total de 27 questões, as quais surgem em duas partes:

- A primeira parte é constituída pelo Questionário de Caracterização de Sujeitos;
- A segunda parte é formada pela Escala de Representações dos Professores do Ensino Básico sobre a Escola Inclusiva e o Trabalho do Professor de Educação Especial.

Na primeira parte do instrumento, inicialmente surgem esclarecimentos, tais como: identificação do investigador, finalidade do questionário, explicitação do anonimato/confidencialidade e agradecimento pela colaboração.

No Questionário de Caracterização de Sujeitos surgem 8 questões que inserem: as variáveis ao nível das características pessoais, como o género e a idade; e as variáveis profissionais, como o tempo de serviço, o nível de ensino que lecionam, a situação na profissão, a formação académica, a formação em educação especial e a experiência com alunos com NEE. No questionário para a caracterização da amostra surgem questões

fechadas e abertas. As questões fechadas dicotómicas são: género e experiência com alunos com NEE. As questões fechadas múltiplas são: o nível de ensino que lecionam, a situação na profissão e a formação em educação especial. As questões abertas são: a idade, o tempo de serviço, a formação académica e o número de anos de experiência com alunos com NEE.

A segunda parte do instrumento tem explanações iniciais, nomeadamente, identifica o investigador, a escala e a respetiva fonte/temática, a finalidade do questionário, esclarece o preenchimento, explicita o anonimato/confidencialidade e agradece a colaboração. Elucida que as afirmações da escala dizem respeito a situações relacionadas com o contexto de trabalho onde atua o professor do ensino regular (PER) e o professor de educação especial (PEE), pelo que instrui o inquirido para, tendo em conta a experiência profissional, assinalar na escala de Likert o número que melhor traduz a sua perspetiva sobre o assunto, sendo que não há respostas corretas ou erradas.

O instrumento Escala de Representações dos Professores do Ensino Básico sobre a Escola Inclusiva e o Trabalho do Professor de Educação Especial é composto por 19 questões fechadas. Consiste numa escala, de tipo Likert, para medir as representações dos PER acerca da escola inclusiva e o trabalho dos PEE. Nesta escala o sujeito escolhe a resposta que melhor reflete a sua opinião, para alcançar as representações negativas ou positivas.

É uma escala com itens de carácter afirmativo, avaliados numa escala Likert de cinco pontos, em que 1 equivale à perceção mais negativa e 5 à perceção mais positiva, sendo que o item 19 é invertido.

Os itens são distribuídos conforme as seguintes categorias: 1 discordo inteiramente (DI); 2 discordo moderadamente (DM); 3 indiferente (I); 4 concordo moderadamente (CM); 5 concordo inteiramente (CI).

A cada possibilidade de escolha (DI; DM; I; CM; CI) é atribuído um valor, entre 1 e 5. Os valores atribuídos são: DI=1; DM=2; I=3; CM=4; CI=5. O item 19 é cotado ao contrário, sendo: DI=5; DM=4; I=3; CM=2; CI=1. O instrumento avalia cada item separadamente mas, nalguns casos, as respostas dadas são somadas para criar um resultado por grupo de itens.

Entre os 19 itens da escala, para a caracterização das representações do PER sobre

o PEE, 13 itens são agrupados em dois fatores: 1 – colaborador e 2 – técnico (M. F. Ventura, 2009).

No fator 1, surgem oito itens que denotam a dimensão de colaborador: questões 1, 2, 3, 4, 7, 9, 10, e 13.

No fator 2, emergem cinco itens que indicam a dimensão de técnico: questões 8, 14, 15, 16, e 17.

A análise das representações contempla o total da escala e dois fatores: colaborador e técnico. Conforme a soma das cotações atribuídas a cada questão, o instrumento avalia cada fator e o total da escala:

- O total da escala varia entre 19 e 95 pontos, com o valor médio de 47,5.
- O fator 1, colaborador, varia entre 7 e 35 pontos, com o valor médio de 17,5.
- O fator 2, técnico, varia entre 5 e 25 pontos, com o valor médio de 12,5.

A operacionalização do instrumento procura permitir conhecer se as representações do PER em relação ao PEE denotam uma relação mais próxima de colaborador ou de técnico e como o PER perspetiva a prática do PEE à luz da escola inclusiva.

4. Procedimentos

A implementação desta investigação requereu a execução de procedimentos conforme as indicações de diversos autores (Almeida & Freire, 1997; Bell, 1993/1997; Fortin et al., 2006/2009). No planeamento da investigação, uma vez decidido o tópico do trabalho, há que determinar o enfoque, os aspetos do tópico que serão investigados e considerar as questões a colocar (Bell, 1993/1997). Como tal, “após a formulação das hipóteses, definidas as variáveis e os respetivos estatutos na investigação, a fase seguinte requer a especificação do plano/planeamento da investigação” (Almeida & Freire, 1997, p. 72).

O plano de investigação esclarece o que deve ser feito na investigação: junto de quem se intervém, experimenta ou procede à investigação; quem intervém ou avalia; quando se apresenta a condição experimental ou avalia; como se procede ao nível da intervenção e da avaliação; o que se avalia e com que meios (Almeida & Freire, 1997; Fortin et al., 2006/2009).

“Plano (design) pode definir-se como o conjunto de procedimentos e orientações a que uma investigação deve obedecer tendo em vista o rigor e o valor prático de informação recolhida, mormente para a testagem das hipóteses inicialmente formuladas para o problema em estudo” (Almeida & Freire, 1997, p. 72).

O ensaio de revisão de literatura permitiu-nos elaborar o enquadramento teórico e delinear o objeto de estudo (enunciação do problema; objetivo geral; objetivos específicos; definição das hipóteses, e relevância do estudo).

Em novembro de 2012, numa reunião com a nossa orientadora, Professora Doutora Maria Manuel Nunes, discutimos o enfoque e os possíveis resultados práticos da nossa investigação.

Seguiu-se a definição do instrumento para operacionalizar a investigação, o qual intitulámos Escala de Representações dos Professores do Ensino Básico sobre a Escola Inclusiva e o Trabalho do Professor de Educação Especial.

Não efetuámos a pré-testagem do instrumento, pois este já fora utilizado e estatisticamente validado em estudos anteriores. A. M. Serra (2002) usou a escala na sua tese de mestrado “Professores de apoio educativo: representações sociais no âmbito da escola inclusiva: contributo para o estudo do concelho da Covilhã” (Anexo A). M. F. Ventura (2009) validou a escala na sua tese de doutoramento “O professor e a escola inclusiva: contributos psicossociais” (Anexo B). A consistência interna, de acordo com o teste de Alpha de Cronbach, apresenta os seguintes valores: fator 1 $\alpha = .90$ e fator 2 $\alpha = .71$ (M. F. Ventura, 2009). O instrumento consiste numa escala com 19 itens de carácter afirmativo, avaliados numa escala de Likert de 5 pontos.

Após contacto presencial, apresentámos um requerimento à Direção de um Agrupamento de Escolas de Odivelas, em dezembro de 2012, a solicitar autorização para a recolha da amostra, garantindo o anonimato e a confidencialidade (Apêndice B), tendo obtido deferimento.

Nessa sequência, enviámos *email* aos Coordenadores de Departamento (Apêndice C) e às Coordenadoras de Estabelecimento (Apêndice D), relacionados com a divulgação da realização desta investigação entre os docentes, tendo havido a sua cooperação.

A entrega dos questionários (Apêndice A) decorreu maioritariamente em dezembro de 2012 nos estabelecimentos de ensino e a recolha efetuou-se de forma gradual até março de 2013. O processo de entrega e recolha foi realizado por nós, pelas coordenadoras de estabelecimento (nas EB1/ JI) e pelas assistentes operacionais (na EB2,3). No questionário explicitámos o objetivo do estudo, garantimos o anonimato e a confidencialidade.

Em março de 2013 definimos a estrutura da base de dados (definição, classificação e afetação de etiquetas às variáveis e às suas categorias), o que viabilizou a introdução e o processamento de dados. Numerámos os questionários para favorecer o rigor no tratamento de dados. Efetuámos um estudo quantitativo com recurso ao pacote estatístico para as Ciências Sociais SPSS (IBM Statistical Package for the Social Sciences), na versão 19.0.

Na caracterização dos sujeitos usámos figuras (gráficos) e na apresentação dos resultados da escala recorremos a quadros. Por fim, elaborámos o relatório de pesquisa.

Conforme o objeto de estudo definido, realizámos um estudo quase-experimental para comparar grupos amostrais independentes. As variáveis em análise condicionaram os valores dos grupos amostrais. Tratámos estatisticamente os resultados conforme os fatores definidos: 1 - colaborador e 2 - técnico. O nível de significância foi estabelecido em $p < 0,05$ para todos os testes. Efetuámos a análise descritiva da escala para o total da escala e para os dois fatores. Testámos as hipóteses recorrendo a diversos testes, tais como, o teste de Levene, o teste *t* de Student, a ANOVA II, o teste de Kruskal-Wallis, o teste de Tukey e as médias para analisar a tendência das respostas.

A amostra, recolhida por conveniência, é constituída por docentes do ensino regular de um Agrupamento de Escolas em Odivelas, sendo que nenhum sujeito inquirido pertence ao grupo de educação especial. Entre a população do Agrupamento de Escolas, ou seja, docentes do ensino regular (N=113), conseguimos 91 respondentes (80,53%). O total de professores é oriundo de sete estabelecimentos de ensino do mesmo Agrupamento de Escolas: dois JI; uma EB1/JI; três EB1, e uma EB2,3.

A amostra é constituída por 91 docentes, distribuídos da seguinte forma: 11 lecionam na educação pré-escolar e os restantes no ensino básico, estando 36 no 1.º ciclo,

24 no 2.º ciclo, 20 no 3.º ciclo; 10 são do sexo masculino e 81 do feminino; têm idades compreendidas entre os 29 e os 67 anos; têm uma experiência de ensino que varia entre 4 e 39 anos; 19 são contratados e 72 são do quadro (3 do quadro de zona pedagógica e 69 do quadro de Agrupamento); 30 com formação em NEE e 61 sem formação em NEE; 76 com experiência com NEE e 15 sem experiência com NEE.

5. Tratamento dos Dados

O tratamento de dados vai permitir ao investigador e ao profissional retirar as conclusões do seu estudo (Almeida & Freire, 1997; Bell, 1993/1997; Fortin et al., 2006/2009). O tratamento incide na análise dos dados obtidos e pode subdividir-se em dois momentos. Numa primeira fase, descrevem-se e sistematizam-se os resultados ou a informação recolhida; numa segunda etapa, mais dirigida à testagem das hipóteses, analisam-se os resultados recorrendo à estatística inferencial, a qual analisa principalmente relações entre variáveis ou estuda grupos ou momentos de avaliação.

Efetuámos o tratamento estatístico dos resultados através do programa IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), na versão 19.0. Todo o procedimento consiste em análise quantitativa dos dados.

Caracterizámos os sujeitos, docentes do ensino regular da educação pré-escolar e do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos), através de análise percentílica dos resultados, utilizando figuras (gráficos) para a apresentação de resultados.

Procedemos à análise descritiva da Escala de Representações dos Professores do Ensino Básico sobre a Escola Inclusiva e o Trabalho do Professor de Educação Especial, recorrendo às medidas de tendência central (média, mediana, moda, somatório) e de dispersão (desvio padrão, máximo, mínimo), apresentámos os resultados em quadros.

Efetuámos a testagem das hipóteses, na qual usámos uma estatística paramétrica para um nível de significância de $p < 0,05$. Na testagem das hipóteses, para testar a homogeneidade na variância usámos o teste de Levene. Para dois grupos amostrais independentes usámos o teste de diferença de médias t de Student. Para mais de dois grupos amostrais independentes, usámos a ANOVA II sempre que se verificou

homogeneidade na variância, e aplicámos o teste de diferença de médias de Kruskal-Wallis sempre que não se verificou homogeneidade na variância. Usámos o teste de Tukey e as médias para analisar a tendência das respostas. Tudo foi aplicado para o nível de significância de $p < 0,05$. Utilizaram-se quadros para a apresentação dos resultados.

IV. Apresentação e Discussão dos Resultados

“Se não receio o erro é porque estou sempre pronto a corrigi-lo.”
(Inscrição na base de suporte da estátua de Bento de Jesus Caraça, em Vila Viçosa)

Este capítulo procede à apresentação dos resultados através da análise descritiva da escala e da testagem das hipóteses, seguida da interpretação e discussão dos resultados.

Os resultados são interpretados conforme a teoria, o problema inicial, os procedimentos metodológicos e outras investigações existentes sobre o assunto (Almeida & Freire, 1997).

Todo o tratamento estatístico é quantitativo e recorre ao programa estatístico SPSS. A apreciação de dados remete para os padrões das representações e dos fatores, colaborador e técnico. As variáveis que constituem os modelos explicativos das representações e dos fatores são apresentadas em quadros-resumo.

1. Apresentação dos Resultados

Os resultados são apresentados em duas fases. Numa primeira fase apresentam-se os resultados referentes ao total da escala e aos dois fatores (colaborador e técnico) tendo por base uma análise descritiva da Escala de Representações dos Professores do Ensino Básico sobre a Escola Inclusiva e o Trabalho do Professor de Educação Especial (M. F. Ventura, 2009). Numa segunda fase testam-se as hipóteses. Para maior clareza, os dados são apresentados em quadros.

1.1. Análise descritiva da escala.

Relativamente ao total da escala, de acordo com o autor (M. F. Ventura, 2009), os resultados variam entre 19 e 95 pontos, sendo o valor médio de 47,5. Ou seja, os sujeitos com resultados de 47,5 ou mais têm representações positivas, enquanto os sujeitos com menos de 47,5 têm representações negativas.

Quadro 3: Análise percentilica dos resultados do total da escala

Resultados válidos	Frequência	Percentagem válida	Percentagem cumulativa	% dos sujeitos face à \tilde{x}	% dos sujeitos face ao valor médio da escala
48	1	1,1	1,1		
50	1	1,1	2,2		
54	1	1,1	3,3		
58	1	1,1	4,4		
60	1	1,1	5,5		
61	2	2,2	7,7		
62	1	1,1	8,8		
65	2	2,2	11,0		
66	1	1,1	12,1	39,6%	
67	3	3,3	15,4		
70	2	2,2	17,6		
71	2	2,2	19,8		
72	2	2,2	22,0		
73	3	3,3	25,3		
74	4	4,4	29,7		
75	2	2,2	31,9		
76	2	2,2	34,1		
77	5	5,5	39,6		
78	1	1,1	40,7	1,1%	100%
79	4	4,4	45,1		
80	7	7,7	52,7		
81	6	6,6	59,3		
82	2	2,2	61,5		
83	5	5,5	67,0		
84	4	4,4	71,4		
85	3	3,3	74,7	59,3%	
86	1	1,1	75,8		
87	2	2,2	78,0		
88	6	6,6	84,6		
89	4	4,4	89,0		
90	1	1,1	90,1		
91	2	2,2	92,3		
92	4	4,4	96,7		
93	3	3,3	100,0		
Total	91	100,0			

Fonte: Elaboração própria

Como se pode observar no quadro 3, os resultados das representações dos professores em relação ao total da escala variam entre 48 e 93, logo, nenhum sujeito tem representações abaixo do valor médio da escala (47,5), o que significa que a totalidade dos sujeitos (100%) apresenta representações favoráveis face à escola inclusiva e ao trabalho do professor de educação especial.

Quadro 4: Análise descritiva do total da escala (medidas de tendência central e de dispersão)

	Total de sujeitos	Média	Mediana	Moda	Desvio padrão	Mínimo	Máximo	Soma
Total da escala	91	78,59	80	80	9,935	48	93	7152

Fonte: Elaboração própria

Como se pode observar no quadro 4, a média dos resultados para o total da escala é de 78,59 e o desvio padrão é de 9,935.

Conforme se pode observar nos quadros 3 e 4, quanto aos resultados das representações dos professores relativamente ao total da escala, 39,6% dos sujeitos apresentam abaixo do valor médio da escala (78,59), 1,1% dentro da média e 59,3% acima da média, ou seja, em relação ao total da escala a maioria (59,3%) dos sujeitos tem representações muito positivas sobre a escola inclusiva e o trabalho do professor de educação especial.

Relativamente ao fator 1-colaborador, de acordo com o autor (M. F. Ventura, 2009) os resultados da escala variam entre 7 e 35 pontos, com o valor médio de 17,5. Ou seja, os sujeitos com resultados de 17,5 ou mais têm representações positivas, enquanto os sujeitos com menos de 17,5 têm representações negativas.

Quadro 5: Análise percentilica dos resultados do total da escala para o fator 1-colaborador

Resultados válidos	Frequência	Percentagem válida	Percentagem cumulativa	% dos sujeitos face à \tilde{x}	% dos sujeitos face ao valor médio da escala
11	1	1,1	1,1		
15	1	1,1	2,2		4,4%
16	1	1,1	3,3		
17	1	1,1	4,4		
18	1	1,1	5,5		
21	1	1,1	6,6	36,3%	
22	3	3,3	9,9		
23	2	2,2	12,1		
24	6	6,6	18,7		
25	5	5,5	24,2		
26	2	2,2	26,4		
27	9	9,9	36,3		
28	9	9,9	46,2	9,9%	95,6%
29	5	5,5	51,6		
30	11	12,1	63,7		
31	8	8,8	72,5	53,8%	
32	5	5,5	78,0		
33	10	11,0	89,0		
34	7	7,7	96,7		
35	3	3,3	100,0		
Total	91	100,0			

Fonte: Elaboração própria

Conforme o quadro 5, os resultados das representações dos professores em relação ao total da escala para o fator 1-colaborador variam entre 11 e 35, logo, 4,4% dos sujeitos tem representações abaixo do valor médio da escala (17,5), enquanto 95,6% dos sujeitos tem representações acima do valor médio da escala (17,5), o que significa que a maioria dos sujeitos (95,6%) apresenta representações favoráveis face à escola inclusiva e ao trabalho do professor de educação especial tendo em conta o fator colaborador.

Quadro 6: Análise descritiva do total da escala para o fator 1-colaborador (medidas de tendência central e de dispersão)

	Total de sujeitos	Média	Mediana	Moda	Desvio padrão	Mínimo	Máximo	Soma
Fator 1: Colaborador	91	28,37	29	30	4,744	11	35	2582

Fonte: Elaboração própria

Como se pode observar no quadro 6, a média dos resultados do total da escala para o fator 1-colaborador é de 28,37 e com um desvio padrão de 4,744.

Como se pode reparar nos quadros 5 e 6, relativamente ao total da escala para o fator 1-colaborador, 36,3% dos sujeitos apresentam representações abaixo da média do valor médio da escala (17,5), 9,9% dentro da média e 53,8% acima da média, ou seja, a maioria (53,8%) dos sujeitos tem representações muito positivas sobre a escola inclusiva e o trabalho do professor de educação especial.

Quanto ao fator colaborador, de acordo com o autor (M. F. Ventura, 2009) os resultados da escala variam entre 5 e 25 pontos, com o valor médio de 12,5. Ou seja, os sujeitos com resultados de 12,5 ou mais têm representações positivas, enquanto os sujeitos com menos de 12,5 têm representações negativas.

Quadro 7: Análise percentilica dos resultados do total da escala para o Fator 2-técnico

Resultados válidos	Frequência	Percentagem válida	Percentagem cumulativa	% dos sujeitos face à \tilde{x}	% dos sujeitos face ao valor médio da escala
9	1	1,1	1,1		
10	1	1,1	2,2		4,4%
12	2	2,2	4,4		
13	1	1,1	5,5		
14	4	4,4	9,9	25,3%	
16	4	4,4	14,3		
17	5	5,5	19,8		
18	5	5,5	25,3		
19	12	13,2	38,5	13,2%	95,6%
20	16	17,6	56,0		
21	11	12,1	68,1		
22	12	13,2	81,3		
23	3	3,3	84,6	61,5%	
24	7	7,7	92,3		
25	5	5,5	97,8		
30	1	1,1	98,9		
32	1	1,1	100,0		
Total	91	100,0			

Fonte: Elaboração própria

Como se pode observar no quadro 7, em relação ao total da escala para o fator 2-técnico os resultados das representações dos professores variam entre 9 e 32, logo, 4,4% dos sujeitos tem representações abaixo do valor médio da escala (12,5), enquanto 95,6% dos sujeitos tem representações acima do valor médio da escala (12,5), o que significa que a maioria dos sujeitos (95,6%) apresenta representações favoráveis face à escola inclusiva e ao trabalho do professor de educação especial tendo em conta o fator técnico.

Quadro 8: Análise descritiva do total da escala para o Fator 2-técnico (medidas de tendência central e de dispersão)

	Total de sujeitos	Média	Mediana	Moda	Desvio padrão	Mínimo	Máximo	Soma
Fator 2: Técnico	91	19,98	20	20	3,727	9	32	1818

Fonte: Elaboração própria

Como se pode observar no quadro 8, a média dos resultados do total da escala para o fator 2-técnico é de 19,98 e com um desvio padrão de 3,727.

Como se pode observar nos quadros 7 e 8, os resultados das representações dos professores em relação ao total da escala para o fator técnico variam entre 9 e 32, logo, 25,3% dos sujeitos apresentam representações abaixo da média, 13,2% dentro da média e 61,5% acima da média, ou seja, a maioria (61,5%) dos sujeitos tem representações muito positivas sobre a escola inclusiva e o trabalho do professor de educação especial tendo em conta o fator técnico.

Sintetizando os resultados da primeira fase do tratamento, tendo por base uma análise descritiva da Escala de Representações dos Professores do Ensino Básico sobre a Escola Inclusiva e o Trabalho do Professor de Educação Especial, em relação ao total da escala e aos dois fatores (colaborador e técnico), de acordo com os procedimentos executados poderemos afirmar que face à escola inclusiva e ao trabalho do professor de educação especial:

- Em relação ao total da escala, a totalidade dos sujeitos apresenta representações favoráveis (100%) e a maioria tem representações muito positivas (59,3%).
- Relativamente ao total da escala para o fator 1-colaborador, a maioria dos sujeitos apresenta representações favoráveis (95,6%) e a maioria tem

representações muito positivas (53,8%).

- Quanto ao total da escala para o fator 2-técnico, a maioria dos sujeitos apresenta representações favoráveis (95,6%) e a maioria tem representações muito positivas (61,5%).
- Comparando o total da escala para os dois fatores, os resultados são semelhantes (95,6%) mas a maioria dos resultados mais elevados encontra-se no fator 2-técnico (61,5%).

1.2. Testagem das hipóteses.

A verificação de cada hipótese foi efetuada recorrendo às pontuações em valores absolutos, relativas a cada variável, alcançadas por cada grupo de professores. Averiguou-se se as diferenças entre os grupos eram significativas utilizando testes estatísticos.

Assim, para a testagem das hipóteses utilizou-se sempre que houve homogeneidade na variância, uma estatística paramétrica com testes de diferença de médias, nomeadamente o *t* de Student quando se compararam dois grupos amostrais independentes, a ANOVA II e o teste de Tukey quando se compararam mais do que dois grupos amostrais independentes (*K* grupos), e o Kruskal-Wallis quando não houve homogeneidade na variância. Para testar a homogeneidade na variância utilizou-se o teste de Levene. O nível de significância utilizado foi de $p < 0,05$.

Em função dos procedimentos estatísticos realizados, a apresentação dos dados foi efetuada a partir dos dados constantes nos seguintes quadros.

Para a primeira hipótese de trabalho (H1-“Existem diferenças nas representações dos professores da educação pré-escolar e do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) sobre a escola inclusiva e o trabalho do professor de educação especial consoante o nível de ensino que lecionam”) definiu-se a seguinte hipótese estatística:

H01: “Não existem diferenças estatisticamente significativas nas representações dos professores da educação pré-escolar e do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) sobre a escola inclusiva e o trabalho do professor de educação especial consoante o nível de ensino que lecionam”.

Como se pode observar no quadro 9, em relação ao teste de Levene para a H01 apenas se observam diferenças estatísticas significativas para o total da escala [$L= 3,619$; $p= ,016$]. Assim, não há homogeneidade na variância para o total da escala, não se podendo utilizar o teste de ANOVA, mas sim o teste de diferença de médias não paramétrico de Kruskal-Wallis.

Quadro 9: Resultados referentes ao teste de Levene e ao teste ANOVA II para a H01

	Nível de ensino que leciona	N	Média	Desvio padrão	Levene		ANOVA		
					L	Sig.	F	df	Sig.
Total da escala	Pré-escolar	11	85,73	4,338					
	1.º ciclo	36	77,42	8,768					
	2.º ciclo	24	78,21	12,718	3,619	,016			
	3.º ciclo	20	77,25	9,279					
	Total	91	78,59	9,935					
Fator 1- colaborador	Pré-escolar	11	31,36	2,730					
	1.º ciclo	36	27,64	4,888					
	2.º ciclo	24	28,00	4,845	,802	,496	1,850	3	,144
	3.º ciclo	20	28,50	4,883					
	Total	91	28,37	4,744					
Fator 2- técnico	Pré-escolar	11	22,36	1,748					
	1.º ciclo	36	18,72	2,943					
	2.º ciclo	24	20,46	4,403	1,838	,146	3,299	3	,024
	3.º ciclo	20	20,35	4,246					
	Total	91	19,98	3,727					

Fonte: Elaboração própria

Não existem diferenças estatísticas significativas no teste de Levene para os dois

fatores [(Fator 1-colaborador: $L=,802$; $p= ,496$); (Fator 2-técnico: $L= 1,838$; $p= ,146$)]. Logo para os fatores 1 e 2 há homogeneidade na variância, ou seja, homocedasticidade nos resultados, pelo que se vai utilizar o teste ANOVA II.

Em relação aos dois fatores, no teste ANOVA II (Quadro 9) verifica-se que apenas no Fator 2-técnico se observam diferenças estatisticamente significativas [$F= 3,299$ (3); $p=,024$], como tal, para esse fator rejeita-se a $H01$.

Relativamente ao Fator 1- colaborador não se observam diferenças estatísticas significativas [$F= 1,850$ (3); $p= ,144$], pelo que se aceita para o fator 2 a hipótese $H01$, ou seja, o nível de ensino que os professores lecionam não influencia as representações dos professores sobre o professor de educação especial como colaborador.

Quadro 10: Resultados referentes ao teste de Tukey para o Fator 2-técnico na $H01$

Nível de ensino que leciona		Sig.	
Fator 2-Técnico	1CEB	,021	
	Pré-escolar	2CEB	,468
		3CEB	,446
		Pré-escolar	,021
	1.º ciclo	2CEB	,264
		3CEB	,370
		Pré-escolar	,468
	2.º ciclo	1CEB	,264
		3CEB	1,000
		Pré-escolar	,446
	3.º ciclo	1CEB	,370
		2CEB	1,000

Fonte: Elaboração própria

Numa análise mais profunda, como se pode observar no quadro 10, as diferenças estatisticamente significativas são entre os professores do pré-escolar e os professores do 1CEB, sendo os professores do pré-escolar os que têm representações mais favoráveis sobre o professor de educação especial como técnico [pré-escolar: \bar{x} = 22,36; 1CEB: \bar{x} =18,72].

Apesar de não se observarem diferenças estatisticamente significativas para o fator 1 (como se pode observar no quadro 9), são os professores do pré-escolar que têm representações mais favoráveis sobre o professor de educação especial como colaborador [pré-escolar: \bar{x} = 31,36; 1CEB: \bar{x} = 27,64; 2CEB: \bar{x} = 28; 3CEB: \bar{x} = 28,50].

Quadro 11: Resultados referentes ao teste de Kruskal-Wallis para o total da escala da H01

	Nível de ensino que leciona	N	Média	KW	df	Sig.
	Pré-escolar	11	66,91			
	1.º ciclo	36	41,24			
Total da escala	2.º ciclo	24	47,85	8,960	3	,030
	3.º ciclo	20	40,85			
	Total	91				

Fonte: *Elaboração própria*

Relativamente ao total da escala, como se pode observar no teste de Kruskal-Wallis (Quadro 11), existem diferenças estatisticamente significativas nos resultados [$KW= 8,960$ (3); $p= ,030$], ou seja, para o total da escala rejeita-se a H01. Isto é, o nível de ensino que os professores lecionam influencia significativamente as representações que estes têm sobre a escola inclusiva e o trabalho do professor de educação especial.

Numa análise mais profunda do total da escala, verificamos que são os professores do pré-escolar que têm representações mais favoráveis [Pré-escolar: \bar{x} = 66,91; 1.º ciclo: \bar{x} = 41,24; 2.º ciclo: \bar{x} = 47,85; 3.º ciclo: \bar{x} = 40,85].

Para a segunda hipótese de trabalho (H2 - “Existem diferenças nas representações

dos professores da educação pré-escolar e do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) sobre a escola inclusiva e o trabalho do professor de educação especial consoante a sua idade”) definiu-se a seguinte hipótese estatística:

H02: “Não existem diferenças estatisticamente significativas nas representações dos professores da educação pré-escolar e do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) sobre a escola inclusiva e o trabalho do professor de educação especial consoante a sua idade”.

Quadro 12: Resultados referentes ao teste de Levene e ao teste ANOVA II para a H02

	Idade	N	Média	Desvio padrão	Levene		ANOVA II		
					L	Sig.	F	df	Sig
Total da escala	(Até 40)	27	77,15	10,291	,241	,353	1,053	2	,353
	(41-50)	25	77,44	8,505					
	(51 ou mais)	39	80,33	10,496					
	Total	91	78,59	9,935					
Fator 1 - Colaborador	(Até 40)	27	27,93	4,961	,094	,910	,286	2	,752
	(41-50)	25	28,20	4,583					
	(51 ou mais)	39	28,79	4,780					
	Total	91	28,37	4,744					
Fator 2 - Técnico	(Até 40)	27	19,78	4,397	,587	,558	,484	2	,618
	(41-50)	25	19,52	3,537					
	(51 ou mais)	39	20,41	3,377					
	Total	91	19,98	3,727					

Fonte: Elaboração própria

Como se pode observar no teste de Levene (Quadro 12), tanto para o total da escala como para os dois fatores, não existem diferenças estatísticas significativas, logo há homogeneidade na variância, ou seja, homocedasticidade nos resultados [(Total da escala:

$L= ,241$; $p= ,353$); (Fator 1-colaborador: $L= ,094$; $p= ,910$); (Fator 2-técnico: $L= ,587$; $p=,558$)].

Através da análise do teste ANOVA II verifica-se que não existem diferenças estatísticas significativas, quer para o total da escala quer para os dois fatores, logo, aceita-se a hipótese H02, ou seja, a idade dos professores não influencia as representações que estes têm sobre a escola inclusiva e o trabalho do professor de educação especial [(Total da escala: $F= 1,053$ (2); $p= ,353$); (Fator 1-colaborador: $F= ,286$ (2); $p= ,752$); (Fator 2-técnico: $F= ,484$ (2); $p= ,618$)].

Apesar de não se observarem diferenças estatísticas significativas, os professores mais velhos (com 51 anos ou mais) são os que apresentam representações mais favoráveis, quer para o total da escala quer para os dois fatores [(Total da escala: $\bar{x}=80,33$); (Fator 1-colaborador: $\bar{x}= 28,79$); (Fator 2- técnico: $\bar{x}= 20,41$)].

Para a terceira hipótese de trabalho (H3- “Existem diferenças nas representações dos professores da educação pré-escolar e do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) sobre a escola inclusiva e o trabalho do professor de educação especial (EE) consoante o seu tempo de serviço”) definiu-se a seguinte hipótese estatística:

H03: “Não existem diferenças estatisticamente significativas nas representações dos professores da educação pré-escolar e do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) sobre a escola inclusiva e o trabalho do professor de educação especial consoante o seu tempo de serviço”.

Quadro 13: Resultados referentes ao teste de Levene e ao T-Test para a H03

Tempo de serviço	N	Média	Desvio padrão	Levene		t de Student			
				L	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	
Total	(Até 23)	47	77,02	9,247	,406	,526	-1,573	89	,119
	(24 ou mais)	44	80,27	10,467					
Fator 1 - Colaborador	(Até 23)	47	27,87	4,707	,191	,663	-1,042	89	,300
	(24 ou mais)	44	28,91	4,778					
Fator 2 - Técnico	(Até 23)	47	19,62	4,068	,790	,376	-,955	89	,342
	(24 ou mais)	44	20,36	3,328					

Fonte: Elaboração própria

O teste de Levene (Quadro 13) indica que não existem diferenças estatísticas significativas, tanto para o total da escala como para os dois fatores, logo há homogeneidade na variância, ou seja, homocedasticidade nos resultados [(Total da escala: $L= ,406$; $p= ,526$); (Fator 1-colaborador: $L= ,191$; $p= ,663$); (Fator 2-técnico: $L=,790$; $p=,376$)].

O teste *t* Student indica que não há diferenças estatísticas significativas quer no total da escala, quer para os dois fatores [(Total da escala: $t= -1,573$ (89); $p=,119$); (Fator 1-colaborador: $t=-1,042$ (89); $p= ,300$); (Fator 2-técnico: $t= -,955$ (89); $p= ,342$)]. Aceita-se a hipótese estatística H03, ou seja, o tempo de serviço não influencia as representações que os professores têm sobre a escola inclusiva e o trabalho do professor de educação especial.

Apesar de não existirem diferenças estatisticamente significativas, são os professores com mais tempo de serviço (24 anos ou mais) que têm representações mais favoráveis, quer no total da escala, quer nos dois fatores [(Total da escala: $\bar{x}= 80,27$); (Fator 1-colaborador: $\bar{x}= 28,91$); (Fator 2-técnico: $\bar{x}= 20,36$)].

Para a quarta hipótese de trabalho (H4–“Existem diferenças nas representações dos

professores da educação pré-escolar e do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) sobre a escola inclusiva e o trabalho do professor de educação especial (EE) consoante a sua formação”, definiu-se a seguinte hipótese estatística:

H04 – “Não existem diferenças estatisticamente significativas nas representações dos professores da educação pré-escolar e do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) sobre a escola inclusiva e o trabalho do professor de educação especial consoante a sua formação”.

Quadro 14: Resultados referentes ao teste de Levene e ao T-Test para a H04

Formação em NEE	N	Média	Desvio padrão	Levene		t de Student			
				L	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	
Total	(Sim)	30	80,83	8,726	2,798	,098	1,519	89	,132
	(Não)	61	77,49	10,369					
Fator 1 - Colaborador	(Sim)	30	29,40	3,719	2,229	,139	1,456	89	,149
	(Não)	61	27,87	5,127					
Fator 2 - Técnico	(Sim)	30	20,20	3,566	,237	,628	,397	89	,693
	(Não)	61	19,87	3,827					

Fonte: Elaboração própria

Após análise do teste de Levene (Quadro 14) verifica-se que, tanto para o total da escala como para os dois fatores, não existem diferenças estatísticas significativas, logo há homogeneidade na variância, ou seja, homocedasticidade nos resultados [(Total da escala: $L= 2,798$; $p= ,098$); (Fator 1-colaborador: $L= 2,229$; $p= ,139$); (Fator 2- técnico: $L= ,237$; $p= ,628$)].

A análise do t Student indica que não há diferenças estatísticas significativas quer no total da escala, quer nos dois fatores [(Total da escala: $t=1,519$ (89); $p= ,132$); (Fator 1-colaborador: $t=1,456$ (89); $p= ,149$); (Fator 2-técnico: $t= ,397$ (89); $p= ,693$)]. Aceita-se a

hipótese nula (H04), ou seja, a formação em NEE não influencia as representações que os professores têm sobre a escola inclusiva e o trabalho do professor de educação especial.

Embora não existam diferenças estatisticamente significativas, os professores com formação em NEE têm representações mais favoráveis, quer no total da escala, quer nos dois fatores [(Total da escala: \bar{x} (S)= 80,83; \bar{x} (N)= 77,49); (Fator 1-colaborador: \bar{x} (S)=29,40; \bar{x} (N)= 27,87); (Fator 2- técnico: \bar{x} (S)= 20,20; \bar{x} (N)= 19,87)].

Para a quinta hipótese de trabalho (H5–“Existem diferenças nas representações dos professores da educação pré-escolar e do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) sobre a escola inclusiva e o trabalho do professor de educação especial (EE) consoante têm ou não experiência com alunos com NEE”) definiu-se a seguinte hipótese estatística:

H05: “Não existem diferenças estatisticamente significativas nas representações dos professores da educação pré-escolar e do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) sobre a escola inclusiva e o trabalho do professor de educação especial consoante a sua experiência com alunos com NEE”.

Quadro 15: Resultados referentes ao teste de Levene e ao T-Test para a H05

Experiência com NEE	N	Média	Desvio padrão	Levene		t de Student			
				L	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	
Total	(Sim)	76	79,21	9,742	,047	,829	1,340	89	,184
	(Não)	15	75,47	10,656					
Fator 1 – Colaborador	(Sim)	76	28,71	4,478	,876	,352	1,536	89	,128
	(Não)	15	26,67	5,790					
Fator 2 – Técnico	(Sim)	76	19,89	3,758	,013	,908	-,4786	89	,634
	(Não)	15	20,40	3,661					

Fonte: Elaboração própria

Após análise do teste de Levene (Quadro 15) verifica-se que, tanto para o total da escala como para os dois fatores, não existem diferenças estatísticas significativas, logo há homogeneidade na variância, ou seja, homocedasticidade nos resultados [(Total da escala: $L= ,047$; $p= ,829$); (Fator 1-colaborador: $L= ,876$; $p= ,352$); (Fator 2- técnico: $L=,013$; $p=,908$)].

Após análise do *t* Student (Quadro 15) observa-se que não há diferenças estatísticas significativas quer no total da escala, quer nos dois fatores [(Total da escala: $t=1,340$ (89); $p= ,184$); (Fator 1-colaborador: $t=1,536$ (89); $p= ,128$); (Fator 2-técnico: $t= -,4786$ (89); $p=,634$)]. Aceita-se a hipótese estatística H_05 , ou seja, a experiência com alunos com NEE não influencia as representações que os professores têm sobre a escola inclusiva e o trabalho do professor de educação especial.

Embora não existam diferenças estatisticamente significativas, os professores com experiência com alunos com NEE têm representações mais favoráveis no que concerne o total da escala e o fator colaborador, enquanto são os professores sem experiência com NEE os que têm representações mais favoráveis no fator técnico [(Total da escala: \bar{x} (S)= 79,21; \bar{x} (N)= 75,47); (Fator 1-colaborador: \bar{x} (S)= 28,71; \bar{x} (N)= 26,67); (Fator 2- técnico: \bar{x} (S)= 19,89; \bar{x} (N)= 20,40)].

Em síntese, de acordo com os procedimentos estatísticos realizados, podemos afirmar que:

- O nível de ensino que os professores lecionam influencia significativamente as representações que estes têm sobre a escola inclusiva e o trabalho do professor de educação especial na perspectiva PEE técnico para este estudo, pois os professores do pré-escolar são os que têm representações mais favoráveis.
- A idade, o tempo de serviço, a formação em NEE e a experiência com alunos com NEE dos professores não influenciam as representações que estes têm sobre a escola inclusiva e o trabalho do professor de educação especial para este estudo. Contudo, são os professores mais velhos, os que têm mais tempo de serviço, os que têm formação em NEE e experiência com alunos com NEE que têm representações mais favoráveis.

2. Interpretação e Discussão dos Resultados

Neste capítulo decorre a interpretação e discussão dos resultados, ponderando as proposições teóricas e as principais evidências empíricas evidenciadas na investigação.

Esta pesquisa é delineada em torno da relevância do estudo das representações sociais (RS) para a compreensão das representações dos sujeitos.

As RS surgem a partir da memória coletiva, das experiências culturais dos indivíduos num dado contexto e da sua apropriação do conhecimento científico, dando sentido ao quotidiano (Abric, 1989/2002; Jodelet, 1989/2002; Moscovici, 1961/2012, 1988; Vala, 1993/2002). As RS têm cariz social dado que são expostas por grupos sociais, são geradas coletivamente, promovem a formação dos comportamentos e orientam as comunicações sociais. As RS consistem em reformulações dos conteúdos pelos sujeitos, estão associadas às experiências, à cultura assimilada, ao grupo com o qual se convive ou relaciona. As RS do mesmo objeto podem diferir, consoante as normas, valores, opiniões e atitudes, pelo que as diferenças de opinião podem derivar de variáveis como a área profissional, o grupo profissional, as crenças e os valores.

A aceitação da filosofia inclusiva é determinante para a dinamização de contextos educacionais inclusivos, aliás esta perspetiva advoga que a maior parte das vezes é viável a colocação de crianças com NEE nas classes regulares, através de adaptações curriculares no currículo regular, do recurso aos apoios e complementos pedagógicos existentes na escola, ou que provenham de serviços e técnicos exteriores (Correia, 2003a, 2003b; Gallagher & Kirk, 2000; Hegarty, 2001; Morgado, 2003; Rodrigues, 2001).

As escolas mais inclusivas têm professores que se centram no desenvolvimento de parcerias pedagógicas e na programação conjunta entre profissionais, no sentido de promover uma educação de qualidade conforme as necessidades educativas de todos os alunos (Ainscow, 1998; Jimenez, 1997).

Partindo da premissa de que a operacionalização da escola inclusiva é influenciada pelas representações dos seus profissionais, discutimos os resultados que alcançámos no estudo que realizámos num Agrupamento de Escolas em Odivelas. Inquirimos 91 professores do ensino regular da educação pré-escolar e do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) sobre dois focos de representações: a escola inclusiva e o trabalho do professor de educação especial (PEE).

No tratamento estatístico dos resultados ponderámos a análise percentílica dos itens (questões) conforme os fatores. Efetuámos a análise descritiva da Escala de Representações dos Professores do Ensino Básico sobre a Escola Inclusiva e o Trabalho do Professor de Educação Especial recorrendo às medidas de tendência central (média, mediana, moda, somatório) e de dispersão (desvio padrão, máximo, mínimo). Testámos as hipóteses através de estatística paramétrica para um nível de significância menor que 0,05. Na testagem da homogeneidade na variância usámos o teste de Levene. Usámos o teste de diferença de médias *t* de Student para dois grupos amostrais independentes. Para mais de dois grupos amostrais independentes usámos a ANOVA II sempre que se verificou homogeneidade na variância e aplicámos o teste de diferença de médias de Kruskal-Wallis sempre que não se verificou homogeneidade na variância. Usámos o teste de Tukey e as médias para analisar a tendência das respostas.

Para aferir o papel das representações dos professores, procedemos à apreciação do poder preditivo de um conjunto de variáveis: VI 1 - nível de ensino que leciona; VI 2 - idade; VI 3 - tempo de serviço; VI 4 - formação em educação especial e VI 5 - experiência com alunos com NEE.

Na análise descritiva da escala verificamos que os professores têm representações bastante favoráveis face à inclusão, pois no total da escala os resultados são todos favoráveis (100%), na apreciação do total da escala para os fatores colaborador e técnico estes apresentam resultados idênticos e elevados (95,6%). Numa análise mais profunda a incidir no total de representações mais elevadas, regista-se maior valoração no fator técnico (61,5%), sendo 59,3% no total da escala e 53,8% no fator colaborador. Deduzimos que a favorabilidade alcançada no estudo decorre das representações traduzirem a crença nos valores e objetivos da escola inclusiva e no trabalho do PEE, assim como a disponibilidade para exercer um esforço adicional em prol da sua eficácia.

Na mesma linha de investigação, A. M. Serra (2002) verificou 64,6% de representações favoráveis e M. F. Ventura (2009) alcançou 68,7%. Alcançámos dados mais favoráveis do que os destas investigadoras. Os resultados favoráveis ao modelo de apoio para a inclusão que alcançámos são concordantes ainda com os de diversos investigadores (Avramidis et al., 2000; Avramidis & Norwick, 2002; Bonifácio, 2011; Braga, 2010; Burstein et al., 2004; Casal & M. M. Nunes, 2003; Encarnação, 2012; F. Leitão, 2003; Rosa, 2005; Santos, 2007; Vaz, 1997; Valente, 2012).

Na testagem das cinco hipóteses, apenas se observam diferenças estatisticamente significativas na hipótese 1, relativa às diferenças nas representações dos professores consoante o nível de ensino que lecionam. A análise item a item indica que essas diferenças se prendem com o fator 2-técnico. Em todas as outras hipóteses não se observam diferenças estatisticamente significativas.

Os resultados que assinalam diferenças no pré-escolar podem estar ligados ao facto deste nível de educação não ter currículo, mas sim orientações curriculares e metas finais, o enfoque prioritário é o desenvolvimento pessoal e social das crianças, complementado com propósitos de desenvolvimento da literacia e numeracia, há menor rigidez nas diretivas, há uma componente lúdica muito forte na sala e nos diferentes espaços (DGE, 2013; Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, art.º 5.º; G. Portugal, s.d.; Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997).

Na literatura da especialidade há estudos que sugerem a existência de associações significativas entre as representações e algumas características pessoais. Nas análises conduzidas por Avramidis et al. (2000), Avramidis e Norwick (2002) são apreciadas características dos professores que podem ter impacto nas suas representações, tais como, o género, a idade, os anos de serviço, a formação académica, as características da personalidade, a experiência positiva com NEE e o contacto com pessoas com incapacidade.

No presente estudo, através de análise bivariável, algumas variáveis sociodemográficas e profissionais estão estatisticamente correlacionadas com as representações dos professores. As representações aparecem positivamente correlacionadas com o nível de ensino que lecionam, a idade, o tempo de serviço, a formação em NEE e a experiência com alunos com NEE. Apesar de não se observarem diferenças estatisticamente significativas, os resultados sugerem que as representações tendem a ser mais elevadas nos indivíduos da educação pré-escolar, com mais idade, com mais tempo de serviço, com formação em NEE e com experiência com alunos com NEE.

As correlações que encontramos entre as variáveis independentes (VI) e cada um dos fatores das representações merecem alguns comentários.

A variável nível de ensino que leciona apresenta uma correlação estatisticamente significativa com o fator 2-técnico. A análise bivariável sugere que os inquiridos da

educação pré-escolar apresentam níveis mais elevados de representações e os do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) manifestam níveis inferiores de representações. A análise bivariável mostra que o nível de ensino que leciona (VI 1) está positivamente correlacionado com o fator 2-técnico. Os resultados sugerem que os inquiridos da educação pré-escolar apresentam representações mais positivas do que os inquiridos do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos). A correlação encontrada sugere que os laços instrumentais que ligam os inquiridos do pré-escolar à inclusão são mais positivos do que os dos professores do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos).

O estudo de A. M. Serra (2002), que operacionaliza a inclusão como um constructo instrumental, corrobora diferenças nos resultados no que respeita à variável nível de ensino, pois deteta níveis de representações mais elevados em docentes do ensino básico (onde agrupa profissionais do pré-escolar e ensino básico) do que nos do ensino secundário. Na revisão da literatura, o estudo de A. M. Serra (2002) é o único que encontramos que apresenta diferenças nas representações na relação entre a inclusão e o nível de ensino.

Na presente investigação, os sujeitos mais velhos e os mais novos não revelam uma diferença estatisticamente significativa. A análise bivariável sugere que os inquiridos com mais idade apresentam níveis mais elevados de representações e os que têm menor idade manifestam níveis inferiores de representações. A análise bivariável mostra que a idade (VI 2) está positivamente correlacionada com cada um dos dois fatores. Os inquiridos mais velhos (com 51 anos ou mais) apresentam representações mais favoráveis, quer para o total da escala quer para os dois fatores. Os professores mais velhos denotam níveis de representações mais elevados, sugerindo representações mais elevadas na perspetiva da escola inclusiva.

A literatura da especialidade sugere que os indivíduos mais velhos têm representações mais favoráveis (Fuller & Bown, 1975; Huberman, 1992; Sikes et al., 1985). Conforme estes autores, nos primeiros anos de carreira os professores ainda têm uma idade próxima da dos seus alunos, estão na fase de entrada e exploração do mundo do trabalho, numa fase de afirmação em que se preocupam com a sua autoridade e ainda não dominam a docência. Segue-se uma fase considerada reflexiva do indivíduo acerca do seu percurso profissional, por fim, alcançam a etapa da estabilização. Com a maturidade, associada ao avançar da idade e da experiência profissional, há tendência para maior

satisfação pessoal aliada ao sentimento de maior eficiência.

Os nossos resultados manifestam a tendência de investigações que sugerem que a idade se correlaciona com as representações favoráveis à inclusão (Avramidis et al., 2000; Avramidis & Norwick, 2002). Ao contrário dos resultados que alcançamos, há estudos que indicam resultados mais elevados nos professores mais jovens (Vaz, 1997).

Existem investigações que sugerem que o tempo de serviço se correlaciona com as representações favoráveis à inclusão (Avramidis et al., 2000; Avramidis & Norwick, 2002; Marcelo, 2009). A revisão da literatura indica que os sujeitos com mais tempo de serviço estão mais empenhados na escola do que os profissionais em início de carreira, pois mobilizam a experiência profissional no sentido da valorização dos aspetos pedagógicos (Fuller & Bown, 1975; Huberman, 1992; Sikes et al., 1985).

Os resultados desta investigação sugerem que os sujeitos não revelam uma diferença estatisticamente significativa face à inclusão consoante o seu tempo de serviço. A análise bivariável sugere que os inquiridos com mais tempo de serviço apresentam níveis mais elevados de representações e os que têm menos tempo de serviço manifestam níveis inferiores de representações. A análise bivariável aponta para a existência de uma correlação estatisticamente significativa entre a variável tempo de serviço (VI 3) e a inclusão. Os resultados sugerem que os professores com mais tempo de serviço (24 anos ou mais) revelam representações mais favoráveis, quer no total da escala, quer nos dois fatores.

Pelo contrário, há investigadores que verificaram que os PER com menos tempo de serviço valorizam mais o trabalho do PEE, tais como A. M. Serra (2002) e Vaz (1997).

O sistema de formação e atualização profissional deve disponibilizar as ferramentas ao profissional da educação para se sentir apto a aplicar o currículo escolar (A. Leitão, 2006; Tedesco, 2000). A apreciação da literatura apresenta uma correlação entre a formação dos professores e as suas representações, isto é, sugere que os indivíduos com formação em NEE têm representações mais favoráveis (A. Leitão, 2006; Ainscow et al., 1997; Ambrósio, 2004; Avramidis et al., 2000; Avramidis & Norwick, 2002; Braga, 2010; Burstein et al., 2004; Correia, 2003b, 2006; F. Leitão, 2003; González, 2003; Hegarty, 2001; Kronberg, 2003; M. F. Ventura, 2009; Marcelo, 2009; Marchesi, 2001; Santos, 2007; A. M. Serra, 2002; Vaz, 1997).

Os resultados deste estudo não revelam uma diferença estatisticamente significativa face à inclusão consoante a formação. A análise bivariável sugere que os inquiridos com formação em NEE apresentam níveis mais elevados de representações e os que não têm formação em NEE manifestam níveis inferiores de representações. A análise bivariável aponta para a existência de uma correlação estatisticamente significativa entre a variável formação em NEE (VI 4) e a componente inclusão. Os resultados deste estudo sugerem que os professores com formação em NEE têm representações mais favoráveis, quer no total da escala, quer nos dois fatores.

No que concerne a formação em NEE, os nossos resultados são coincidentes com investigações que sugerem representações mais elevadas dos professores com formação em NEE (Braga, 2010; F. Leitão, 2003; M. F. Ventura, 2009; A. M. Serra, 2002; Valente, 2012). No entanto, Casal e M. M. Nunes (2003) verificaram que os docentes sem especialização apresentavam opiniões mais favoráveis à meta-aprendizagem e à diferenciação de atividades.

A revisão da literatura sugere que a experiência profissional se correlaciona com as representações, o que indicia que os sujeitos com experiência com alunos com NEE são mais recetivos à inclusão (Ainscow et al., 1997; Avramidis et al., 2000; Avramidis & Norwick, 2002; Braga, 2010; Burstein et al., 2004; Encarnação, 2012; Rosa, 2005; Vaz, 1997).

Os resultados desta investigação não revelam uma diferença estatisticamente significativa face à inclusão consoante a experiência com alunos com NEE. A análise bivariável sugere que os inquiridos com experiência com alunos com NEE apresentam níveis mais elevados de representações e os que não têm experiência com alunos com NEE manifestam níveis inferiores de representações. A análise bivariável aponta para a existência de uma correlação estatisticamente significativa entre a variável experiência com alunos com NEE (VI 5) e a componente inclusão. Os resultados sugerem que os professores com experiência com alunos com NEE têm representações mais favoráveis, quer no total da escala, quer nos dois fatores.

O estudo de Braga (2010) sugere representações mais elevadas nos professores com experiência com NEE, todavia, na investigação de A. M. Serra (2002) os resultados mais elevados reportam-se aos professores com menor tempo de serviço.

O estudo que efetuámos revela que os PER inquiridos manifestam representações muito favoráveis acerca das práticas educativas do Agrupamento de escolas em que trabalham e do trabalho que os professores de educação especial lá desenvolvem, ponderando a perspetiva inclusiva.

V. Conclusões

Cada um é o mesmo que o outro naquilo em que se opõe ao outro. Distinguir-se do outro é, por isso, para ele, supor-se como sendo o outro, e há aí precisamente um conhecimento (...) pelo facto da sua oposição parecer voltar-se para a identidade, para si, dito por outras palavras, ele sabe ser ele mesmo nesta forma de se ver no outro. (Hegel, 1973, p. 172, citado por Dubar, 1991/2005, I. 4).

Transcorrida a investigação, é chegada a etapa de procurar responder à indagação orientadora da pesquisa, pelo que apresentamos as conclusões granjeadas no estudo, as limitações da investigação bem como sugestões para futuras pesquisas.

Este trabalho recai nas representações dos professores em relação à escola inclusiva e ao trabalho do professor de educação especial. Na investigação ponderámos o pressuposto de que as representações dos professores influenciam o sucesso das políticas educativas (Avramidis et al., 2000; Avramidis & Norwick, 2002).

O modelo conceptual de Moscovici (1961/2012), que serviu de moldura à presente investigação, propõe que o sistema social/normativo regula os conteúdos normativamente, isto é, as representações sociais (RS) intervêm no funcionamento cognitivo, pelo que esta teoria propõe articular o social com o individual. Reforça a ideia de não haver separação entre o individual e o coletivo, o sujeito e o objeto.

As RS são formadas e partilhadas socialmente, no processo de comunicação interindividual e intergrupal, visam orientar o processo comunicativo (Jodelet, 1989/2002; Moscovici, 1961/2012, 1988; Vala, 1993/2002). As RS são construções da realidade que podem assumir diversas feições, consoante a natureza da relação que caracteriza a ligação do indivíduo ao grupo, reportam-se a um quadro de interpretação onde se ancora o não familiar, em que os sistemas de categorização alcançam sentido. As comunicações são reguladas por regras culturais, pelo que a linguagem e a comunicação são veículos de propagação das RS. As informações, atitudes e opiniões são elementos indispensáveis na análise de uma representação.

A literatura apresenta as representações como um conceito desafiante, capaz de atrair a atenção de investigadores, aliás, o interesse suscitado na comunidade científica está

patente no acervo teórico (Abric, 1984, 1989/2002; Gilly, 1989/2002; Jodelet, 1989/2002; Moscovici, 1961/2012). Longe de se tratar de uma questão puramente académica, as representações tornaram-se num constructo relevante para as organizações, para os próprios indivíduos e para a sociedade em geral (Vala, 1993/2002). O estudo das RS é aceite e consolidado na literatura da psicologia social, com especial desenvolvimento no contexto europeu e americano (Castro, 2002).

A escola inclusiva visa responder à diversidade de NEE das crianças na sala de aula, para tal é necessária a existência de: práticas e serviços que apoiem as crianças e as famílias; um enquadramento legal que operacionalize a inclusão; uma planificação e programação da intervenção com a criança com NEE; a organização da escola; a disponibilidade e a experiência dos professores; a formação dos profissionais de educação; o apoio dos professores de educação especial e também a cooperação entre a escola, a família e a comunidade (Ainscow, 1998; Correia, 2003a, 2003b; González, 2003; Hegarty, 2001; Kronberg, 2003; Marchesi, 2001).

A nossa investigação pressupõe que as representações dos professores do ensino regular em relação à escola inclusiva e aos seus pares da educação especial são condicionadas pelo exercício de socialização profissional e que a adoção de uma linha educativa pelos docentes, assim como as interações em contexto educativo, dependem da representação que fazem do ensino, dos seus sistemas de valores e do seu entendimento quanto ao seu papel no universo escolar.

O processo de socialização profissional abrange “maneiras de ver, de pensar e de agir particularmente ativas no exercício do trabalho” (Blin, 1997, p. 81). As relações de trabalho estruturam as interações dos atores sociais na sua profissão e favorecem o surgimento de um sistema de RS (Lorenzi-Cioldi, 1991).

O presente estudo incide sobre as representações dos PER sobre a escola inclusiva e o trabalho do PEE. Contudo, na revisão da literatura observámos que grande parte dos estudos sobre a temática das representações no campo da educação especial recai em NEE específicas, secundarizando outros focos de representações.

Esta investigação decorreu em torno do seguinte problema: Será que as representações dos professores da educação pré-escolar e do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) sobre a escola inclusiva e o trabalho do PEE variam consoante o nível de ensino

que lecionam?

Definiram-se 5 hipóteses, das quais apenas se observaram diferenças na hipótese H1-“Existem diferenças nas representações dos professores da educação pré-escolar e do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) sobre a escola inclusiva e o trabalho do PEE consoante o nível de ensino que lecionam” para o fator técnico. Esta correlação sugere que os laços instrumentais que ligam os inquiridos do pré-escolar à inclusão são mais positivos do que os dos professores do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos). Estes dados apontam diferenças nos resultados no que respeita à variável nível de ensino, pelo que corroboram a investigação de A. M. Serra (2002), a qual detetou níveis de representações mais elevados no grupo de docentes do ensino básico, ao compará-lo com o do ensino secundário.

A partir da fundamentação teórica, acerca da escola inclusiva, do ensino básico em Portugal e das representações, formulámos a conceptualização das representações dos professores num percurso quantitativo, através de uma amostra de 91 professores do ensino regular que lecionam a educação pré-escolar e o ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos). Interessou-nos auscultar os professores, pois são elementos centrais na promoção e na implementação de uma cultura potenciadora de um melhor atendimento aos alunos com NEE.

Para investigarmos as representações dos professores aplicámos a Escala de Representações dos Professores do Ensino Básico sobre a Escola Inclusiva e o Trabalho do Professor de Educação Especial (M. F. Ventura, 2009). Efetuámos uma abordagem metodológica de tipo quase experimental, visto compararmos grupos independentes, procurámos encontrar respostas para aceder ao objeto de estudo. O itinerário quantitativo, recorrendo ao programa estatístico SPSS, desenvolveu-se partindo do princípio de que as representações (Moscovici, 1961/2012) dos professores se relacionavam positiva e significativamente com os princípios da escola inclusiva.

Os dados apresentados e discutidos nos capítulos anteriores permitem-nos extrair algumas ilações. Constatámos que os professores inquiridos têm uma perspetiva favorável quanto ao ensino no seu Agrupamento de escolas. Na apreciação da análise descritiva da escala, verificou-se que os resultados positivos totalizam 100% no total da escala e 95,6% nos dois fatores, colaborador e técnico. Observa-se uma ligeira assimetria no que se reporta ao total de representações muito elevadas, 61,5% a favor do fator técnico, 59,3% no total

da escala e 53,8% no fator colaborador. Ou seja, todos os inquiridos têm representações positivas, somente nas representações muito elevadas sobressai o fator técnico. As representações favoráveis alcançadas traduzem a crença nos valores e objetivos da escola inclusiva e no trabalho do PEE.

Procedemos a uma abordagem na linha gizada por A. M. Serra (2002) e M. F. Ventura (2009), a cuja escala recorreremos. A. M. Serra (2002) verificou 64,6% de representações positivas e um perfil de PEE ligado ao ensino tradicional. M. F. Ventura (2009) registou 68,7% valores favoráveis, contudo, na apreciação dos dois fatores, o PER regista resultados mais elevados no fator técnico e o PEE surge com um perfil tradicional. Comparando os nossos resultados com os destas investigadoras, alcançámos maior favorabilidade face à escola inclusiva e ao trabalho do PEE, pelo que inferimos uma evolução muito positiva nas representações. Deduzimos que no Agrupamento de escolas investigado existe uma adaptação à perspetiva inclusiva, pelo que a construção de contextos favoráveis ao atendimento de alunos com NEE parece decorrer no bom caminho.

Consideramos pertinente referir que a Lei n.º 20/2006 de 31 de janeiro proporcionou aos Agrupamentos um corpo docente com especialização na área da educação especial, com impacto no processo educativo e na implementação de práticas inclusivas, o que pode ter contribuído para os resultados favoráveis registados neste estudo.

Tal como se referiu no capítulo anterior, receberam pouca confirmação as hipóteses de trabalho elaboradas no âmbito da variação das representações dos professores consoante a idade, o tempo de serviço, a formação em NEE e a experiência com NEE. Por outro lado, a hipótese formulada na linha de raciocínio da variação das representações dos professores associada à esfera do nível de ensino foi genericamente confirmada. Todavia, em análise bivariável constatou-se que as variáveis independentes incluídas na investigação explicam uma percentagem pequena da variância daqueles constructos, visto os resultados mais elevados estarem associados aos sujeitos com mais idade, mais tempo de serviço, com formação em NEE e com experiência com NEE.

A presente pesquisa permite apoiar o modelo da escola inclusiva, corroborando algumas conclusões avançadas nos trabalhos de diversos investigadores (Ainscow & Ferreira, 2003; Ainscow, Porter & Wang, 1997; Avramidis et al., 2000; Avramidis & Norwick, 2002; Correia, L. M., 2003a, 2003b; Burstein et al., 2004; Casal & M. M. Nunes,

2003; F. Leitão, 2003; Hegarty, 2001; Marchesi, 2001; Rodrigues, 2001; A. M. Serra, 2002; M. F. Ventura, 2009). Os resultados da amostra encontram eco na perspectiva inclusiva (Morgado, 2003; Simeonsson, 1994; UNESCO, 1994), assim como se sustentam nos modelos teóricos explicativos das representações (Gilly, 2002; Moscovici, 1961/2012; Vala, 1993/2002).

Como já referimos, desenhámos a pesquisa com o intuito de analisar os potenciais efeitos de um conjunto de aspetos pessoais sobre as representações dos indivíduos na organização/escola e na profissão. Na parte empírica da pesquisa, emergiram algumas variáveis enquanto preditores das representações. No modelo explicativo das representações, a variável nível de ensino que leciona é, de todos os aspetos estudados, a que apresenta maior capacidade preditiva. A isto acresce o caso de outras variáveis relativas à esfera das características individuais da amostra revelarem correlações positivas significativas com as representações sobre a escola inclusiva, embora não tendo poder preditivo. A importância do nível de ensino que leciona na predição das representações na escola inclusiva é, talvez, o resultado mais importante da presente investigação. Estes resultados devem ser salientados e merecem alguma problematização.

Revelações dos resultados alcançados:

- O trajeto quantitativo constatou, através de procedimentos estatísticos, que as representações dos PER da educação pré-escolar e do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) são favoráveis à escola inclusiva e ao trabalho do PEE.
- Os dois fatores (colaborador e técnico) estudados correlacionam-se positivamente com as representações.
- A amostra revelou, por norma, ter representações favoráveis.
- As variáveis independentes da amostra são: nível de ensino que lecionam; idade; tempo de serviço; formação em NEE; experiência com alunos com NEE.
- Apenas a variável nível de ensino que os professores lecionam evidenciou diferenças significativas relativamente às representações que estes têm sobre a escola inclusiva e o trabalho do PEE para o Fator 2-Técnico. Ou seja, encontram-se divergências confinadas aos educadores de infância nos itens

relacionados com o fator técnico.

- Não houve evidência de diferenças estatisticamente significativas entre o nível de representações e as variáveis de caracterização da amostra: idade; tempo de serviço; formação em NEE; experiência com alunos com NEE.
- O PER manifesta representações favoráveis à escola inclusiva e ao trabalho do PEE, o que indicia que o Agrupamento de escolas onde trabalha revela práticas consonantes com a inclusão.
- Ponderando a realidade do Agrupamento de escolas, verifica-se uma distribuição heterogénea quanto às variáveis idade, tempo de serviço e anos de experiência com NEE. Predominam as seguintes características dos docentes: são do género feminino, do quadro do Agrupamento, lecionam no 1.º ciclo do ensino básico, têm licenciatura, não têm formação em NEE e têm experiência em NEE.
- As representações dos PER são favoráveis à escola inclusiva e ao trabalho do PEE, porém, os que manifestam maior favorabilidade têm o seguinte perfil: são da educação pré-escolar; têm mais idade; têm mais tempo de serviço; têm formação em NEE e têm experiência com alunos com NEE.

As RS foram aqui defendidas enquanto informação recebida, processada, construída e teorizada pelos sujeitos (Vala, 1993/2002; Vala & Castro, 1993/2013). Parece-nos que a perspetiva escola inclusiva é um indicador respeitado na dinamização de atividades no Agrupamento de escolas investigado.

Numa súpula final, que aborda as representações dos professores, diríamos que:

- A construção das RS dos professores é um processo subjetivo e pessoal, ao nível contextual e relacional.
- As RS dos professores estão ancoradas nas interações, num contexto dinâmico de partilha social.
- Os diferentes níveis de representações dos professores estão ancorados em aspetos como as características pessoais e profissionais (ex: idade, nível de ensino que lecionam; tempo de serviço; formação em NEE; experiência com alunos com NEE).

- A construção das RS gera níveis de representações que refletem os resultados do percurso quantitativo.
- O campo educativo dá expressão a representações-tipo que retratam as representações sobre o professor: colaborador e técnico.

Este estudo, em contexto educativo, responde a questões na área das Ciências Sociais, mais especificamente, no âmbito da educação especial e das RS. Remexe ao nível argumentativo nas figuras-tipo, no universo complexo e maleável da educação. Consiste num espaço de reflexão sobre um tema pertinente e atual, cuja temática está enquadrada no nosso âmbito profissional e interessa-nos enquanto perspetiva de valorização da escola inclusiva.

Os professores de educação especial especializados em NEE são um recurso marcante no atendimento e implementação de práticas inclusivas, pelo que é benéfica a sua existência nos quadros dos Agrupamentos de escolas. Contudo, verifica-se que na fase de contratação de escolas para o exercício de funções docentes na educação especial por vezes são recrutados profissionais sem formação na área (Dec. Lei n.º 132/2012 de 27 de junho).

Dado o impacto da formação nas práticas profissionais, as instituições de ensino superior devem desenvolver conteúdos numa perspetiva inclusiva de educação especial, ao nível da formação inicial dos profissionais das áreas da educação, saúde e ação social, para favorecerem o despontar de equipas transdisciplinares de qualidade. As instituições de formação devem assegurar o acesso dos profissionais a ações de formação contínua e especializada que corresponda às suas necessidades de formação.

O estudo encerra algumas limitações, nomeadamente de ordem metodológica. Uma delas está relacionada com o carácter de conveniência da amostra, o que coloca restrições à possibilidade de se generalizar os resultados aqui encontrados, outra limitação é o facto de algumas variáveis parasitas poderem ter enviesado os resultados. Apontamos também como limitação o facto da recolha das variáveis dependentes e independentes ter sido efetuada com o mesmo instrumento de recolha de dados e na mesma altura.

Apesar das limitações que este trabalho encerra, os resultados são ricos pela informação alcançada. As conclusões granjeadas nesta investigação podem ser ponderadas nomeadamente aquando da formulação de práticas educacionais e políticas de gestão de recursos humanos destinadas ao desenvolvimento da escola inclusiva.

Esta investigação contém indícios que permitem continuar a alimentar o debate em torno dos efeitos do domínio das representações dos indivíduos, em particular no contexto educacional. Reiterando a importância de promover um melhor conhecimento, seria interessante o futuro desenvolvimento de estudos mais alargados que aprofundassem algumas questões, tais como, comparar as representações dos professores com as dos pais, inquirir os pares, as auxiliares de ação educativa e a comunidade educativa, uma vez que a inclusão implica a não expulsão das crianças com NEE dos diferentes contextos, quer sejam familiares, escolares ou sociais.

Sublinhamos que o estudo das RS e da escola inclusiva contribui para a análise do pensamento social e para uma educação mais inclusiva.

VI. Referências Bibliográficas

- Abric, J. C. (1984). A theoretical and experimental approach to the study of social representations in a situation of interaction. In R. M. Farr and S. Moscovici (Orgs.). *Social Representations* (pp. 169-183). Cambridge: Cambridge University Press.
- Abric, J. C. (1989/2002). O estudo experimental das representações sociais. In D. Jodelet (Org.). *As Representações sociais* (pp.187-203). Rio de Janeiro: Edição Muerj.
- Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura [EACEA P9 Eurydice] (2010). *Estruturas dos sistemas de educação e formação na Europa 2009/10*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) - Ministério da Educação. Acedido em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=estrutura_educacao_europa.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=estrutura_educacao_europa.pdf)
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial [AEDEE] (2003). *Necessidades Educativas Especiais na Europa*. Acedido em: https://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-in-europe/sne_europe_pt.pdf
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial [AEDEE] (2008). *Voices jovens ao encontro da diversidade na educação*. Bruxelas, Bélgica: AEDEE. Acedido em: <https://www.european-agency.org/publications/ereports/young-voices-meeting-diversity-in-education/EPH-PT.pdf>
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula: Um guia para a formação de professores*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: UNESCO.
- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: Como essa tarefa deve ser conceituada? In O. Fávero; W. Ferreira; T. Ireland, & D. Barreiros (Orgs.). *Tornar a educação inclusiva* (cap. I, pp. 11-23). Brasília: UNESCO. Acedido em: <http://www.fe.unb.br/catedraunescoead/areas/menu/publicacoes/livros-publicados-pela-unesco/tornar-a-educacao-inclusiva/livro-tornar-a-educacao-inclusiva>

- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Org.). *Perspetivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Ainscow, M.; Porter, G., & Wang, M. (1997). Organização das Escolas: Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow; G. Porter, & M. Wang (Orgs.). *Caminhos para escolas inclusivas* (pp. 33-48). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Almeida, L., & Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Coimbra: APPORT – Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Ambrósio, T. (2004). Contributo para a construção de uma política finalizada de aprendizagem ao longo da vida em Portugal. In Conselho Nacional de Educação [CNE] (Org.). *As Bases da Educação* (Coleção Seminários e Colóquios, pp. 245-25). Lisboa: CNE – Ministério da Educação.
- Aurélio, D. P. (2004). Unidade e diversidade no sistema educativo. In Conselho Nacional da Educação [CNE] (Org.). *As Bases da Educação* (Col. Seminários e Colóquios, pp. 43-49). Lisboa: CNE – Ministério da Educação.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002) Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17:2, 129-147, DOI: 10.1080/08856250210129056. Acedido em: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08856250210129056>
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16: 3, pp. 277-293. Acedido em: <http://pija13.files.wordpress.com/2013/04/1-s2-0-s0742051x99000621-main-student-teachers-attitudes-towards-the-inclusion-of-children.pdf>
- Bell, J. (1993/1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Blin, J. F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles* (Coleção Action et Savoir). Paris: L'Harmattan.
- Bonifácio, M. L. (2011). *Desafios da educação inclusiva: Um estudo comparativo sobre as representações e expectativas dos professores do ensino regular e dos professores*

- de educação especial face ao sucesso escolar de alunos com NEE*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação de Castelo Branco, Castelo Branco.
- Braga, C. (2010). *Perturbações do espectro do autismo e inclusão: Atitudes e representações dos pais, professores e educadores de infância*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial: Área de Especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas, Universidade do Minho, Instituto de Educação. Acedido em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14595/1/Tese.pdf>
- Brown, W., & Brown, C. (1993). Defining eligibility for early intervention. In W. Brown; S. K. Thurman, & L. F. Pearl (Orgs.). *Family-centered early intervention with infants and toddlers: Innovative cross-disciplinary approaches* (pp. 21-42). Baltimore: Paul H. Brookes Publishers.
- Burstein, N., Sears, S., Wilcoxon, A, Cabello, B., & Spagna, N. (2004). Moving towards inclusive practices. In *Remedial and Special Education*, Vol. 25, 2, pp. 104-116.
- Cabecinhas, R. (2004). Representações sociais, relações intergrupais e cognição social. *Paideia*, Vol. 14, 28, 125-137. Acedido em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/03.pdf>
- Campos, B. P. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Casal, J., & Nunes, M. M. (2003). Trajetos de inclusão: conhecer para desenvolver. *Gymnasium: Revista de Educação Física, Desporto e Saúde*, 3, pp. 65-68. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia.
- Castro, P. (2002). Notas para uma leitura da teoria das representações sociais. In S. Moscovici. *Análise Social*, vol. XXXVII, 164, pp. 949-979. Acedido em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218735660J7vJF3sv2Ck99QR5.pdf>
- Comissão Europeia [CE] (2010). *Estratégia europeia para a deficiência 2010-2020: Compromisso renovado a favor de uma europa sem barreiras. Comunicação da comissão ao parlamento europeu, ao conselho, ao comité económico e social*

européu e ao comité das regiões. Acedido em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0636:FIN:PT:PDF>

Conselho Nacional de Educação [CNE] (1998). Bairrão, Joaquim (Org.). *Os alunos com necessidades educativas especiais: Subsídios para o Sistema de Educação* (Coleção Estudos). Lisboa: CNE – Ministério da Educação. Acedido em: http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/publs_pesquisa.FormView?P_ID=16813

Conselho Nacional de Educação [CNE] (2011). *Estado da educação 2011: A qualificação dos Portugueses*. Lisboa: CNE – Ministério da Educação. Acedido em: http://www.epatv.pt/v2/dados/phocadownload/anolectivo20112012/estado_da_educacao_2011.pdf

Correia, L. M. (2003a). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (Coleção Necessidades Educativas Especiais, 1). Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2003b). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In L. M. Correia (Org.). *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (Coleção Educação Especial, 13, pp. 11-39). Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2006). Educação Especial e inclusão: Do radicalismo às boas práticas educativas. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, IV série, 13, pp. 65-80.

Costa e Silva, A. (2003). *Formação, percursos e identidades* (Nova Era, 13). Coimbra: Quarteto Editora.

Delors, J. (Org.) (1996/ 2003). *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* (8.^a Edição). Porto: ASA.

Direção Geral de Educação [DGE] (2012). *Comunidades virtuais: Professores de educação especial*. Acedido em: <http://www.dgicd.min-edu.pt/index.php?s=noticias¬icia=248>

Direção Geral de Educação [DGE] (2013). *Educação Pré-escolar: Metas de aprendizagem*. Acedido em: <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>

- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC] (2007). Informação n.º 11/DSEEASE/2007.
- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC] (2004). *Caracterização dos estabelecimentos de educação especial: Um estudo aprofundado*. Lisboa: DGIDC-Ministério da Educação. Acedido em: <https://sites.google.com/site/eduespecialribeirapena/recursos>
- Dubar, C. (1991/2005). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Coleção Ciências da Educação. Acedido em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/18176607/175448357/name/Livro+Socializa%C3%A7%C3%A3o+-+Claude+Dubar.rtf>
- Encarnação, O. (2012). *As representações dos professores do 1.º ciclo do ensino básico sobre a aprendizagem na sala de aula de crianças com surdez*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, Instituto Superior de Ciências Educativas, Odivelas.
- Figueiredo, C. C. & Silva, A. S. (1999). A Educação para a Cidadania no Ensino Básico e Secundário Português (1974-1999). *Inovação*, 12, pp. 27-45.
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: Da conceção à realização*. Camarate: Lusociência - Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Fortin, M; Côté, J., & Fillion, F. (2006/2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Fuller, F., & Bown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.). *Teacher Education: The seventy-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 25-52). Chicago: University of Chicago Press.
- Gadotti, M. (1993). *Histórias das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática.
- Gallagher, J., & Kirk, S. (2000). *A educação da criança excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito: Teoria e prática* (2.ª ed.). Oeiras: Celta Editora.

- Gilly, M. (1989/2002). Professor-aluno: Papéis institucionais e representações. In D. Jodelet (Org.). *As Representações sociais*. Rio de Janeiro, Edição Muerj.
- González, M. (2003). Educação inclusiva: Uma escola para todos. In L. M. Correia (Org.). *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (Coleção Educação Especial, 13, pp. 57-72). Porto: Porto Editora.
- Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: Novas oportunidades e novos desafios. In D. Rodrigues (Org.). *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (Coleção Educação Especial, 7, Cap. 6). Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. (1992). O Ciclo de vida profissional dos professores. In Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de Professores* (pp. 31-62). Porto: Porto Editora.
- Inspecção-Geral da Educação [IGE] (2011). *Educação especial - respostas educativas: Relatório 2010-2011*. Lisboa: IGE. Acedido em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/EE_2010-2011_RELATORIO.pdf
- Jesuino, J. C. (1989). O método experimental nas ciências sociais. In A. S. Silva, & J. M. Pinto (Org.). *Metodologia das Ciências Sociais* (3.^a ed., Cap. IX, pp. 216-249). Porto: Edições Afrontamento. Acedido em: http://www3.uma.pt/liliana/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=415&Itemid=26
- Jiménez, R. B. (1997). Educação Especial e reforma educativa. In Bautista, R. (Org.). *Necessidades educativas especiais* (Coleção Saber Mais, pp. 9-19). Lisboa: Dinalivro.
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale: Phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (Org.). *Psychologie sociale* (pp. 357-378). Paris: PUF.
- Jodelet, D. (1989/2002). Representações sociais: Um domínio em expansão. In D. Jodelet (Org.). *As Representações sociais* (pp. 17-44). Rio de Janeiro: Ed. UERJ.
- Kronberg, R. (2003). A inclusão em escolas e classes regulares. A educação especial nos Estados Unidos: Do passado ao presente. In Correia, L. M. (Org.). *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (Coleção Educação Especial, 13, pp. 41-56). Porto: Porto Editora.

- Leitão, A. (2006). Para uma nova cultura profissional: Uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1.º CEB. *Revista Portuguesa de Educação* [online], v. 19, 2, pp. 51-84. ISSN 0871-9187. Acedido em: http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872006000200004&lng=pt&nrm=iso. ISSN 0871-9187
- Leitão, F. (2003, Novembro). Inclusão escolar: A formação em contexto de escola e as representações dos professores sobre as práticas na sala de aula. *Gymnasium: Revista de Educação Física, Desporto e Saúde*, 3, pp. 9-18. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia.
- Leite, C. (2001). A reorganização curricular do ensino básico: Problemas, oportunidades e desafios. In C. V. Freitas, C. Leite, J. C. Morgado, & M. O Valente. *A reorganização curricular do ensino básico: Fundamentos, fragilidades e perspectivas* (pp. 29-37). Porto: Edições Asa.
- Lorenzi-Cioldi, F. (1991, set. /out.). Self-stereotyping and self-enhancement in gender groups. *European Journal of Social Psychology*, 21, pp. 403-417.
- Marcelo, C. (2009, jan./abr.). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 7-22. Acedido em: [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20\(1\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20(1).pdf)
- Marchesi, A. (2001). A prática das escolas inclusivas. In Rodrigues, D. (Org.). *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (Coleção Educação Especial, 7, pp. 93-108). Porto: Porto Editora.
- Martins, I. M., Abelha, M. C., Roldão, M. C., & Costa, N. M. (2008). Impacte do processo de reorganização curricular do ensino básico na área das ciências físicas e naturais e na relação do professor com o trabalho curricular. *Saber (e) Educar*, 13, pp. 263-273. Acedido em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/171/SeE_13Impacte.pdf?sequence=2
- Morgado, J. C. (2001). A reorganização curricular do ensino básico: Fundamentos, fragilidades e perspectivas. In C. V. Freitas, C. Leite, J. C. Morgado, & M. O. Valente. *A reorganização curricular do ensino básico: fundamentos, fragilidades e perspectivas* (pp. 39-60). Porto: Edições Asa.

- Morgado, J. C. (2003). Os desafios da Educação Inclusiva: Fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In L. M. Correia (Org.). *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (Coleção Educação Especial, 13, pp. 73-88). Porto: Porto Editora.
- Moscovici, S. (1961/2012). *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, pp. 211-250.
- Nielsen (1999/2003). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula: Um guia para professores* (Coleção Educação Especial, 3). Porto: Porto Editora.
- Organização das Nações Unidas [ONU] (1993/1996). Resolução 48/96 - Normas sobre Igualdade de Oportunidades para as pessoas com Deficiência. In Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência [SNR]. *Normas sobre Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência* (Cadernos SNR, 3). LISBOA: SNR. Acedido em: <http://www.inr.pt/uploads/docs/Edicoes/Cadernos/Caderno003.pdf>
- Organização das Nações Unidas [ONU] (2006a). *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada na Assembleia-Geral das Nações Unidas em Nova Iorque, no dia 13 de Dezembro de 2006*. Acedido em: <http://www.inr.pt/content/1/1187/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>
- Organização das Nações Unidas [ONU] (2006b). *Protocolo Opcional à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Acedido em: <http://www.inr.pt/content/1/830/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-publicacao-oficial>
- Organização Mundial de Saúde [OMS], & Direção-Geral da Saúde [DGS] (2004). *CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa. Acedido em: http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf

- Pacheco, J. A. (1995). *Da componente nacional às componentes curriculares regionais e locais*. Lisboa: Ministério da Educação (Coleção *Educação para todos*, Cadernos PEPT 2000, 7).
- Pacheco, J. A. (1996/2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pimentel, M. H. (2003). As representações sociais como paradigma de orientação para a compreensão do fenómeno educativo. *Cadernos de Bioética*, 33, pp. 123-128. Acedido em: https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/2894/1/0117_001.pdf
- Portugal, G. (s.d.). *Avaliação e desenvolvimento do currículo em educação pré-escolar*. Comunicação (pp. 1-10). Universidade de Aveiro, Aveiro. Acedido em: http://www.eb23-dr-ruy-andrade.rcts.pt/m/Aval_e_desenvolvimento_do_Curriculum.pdf
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992/1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Ribeiro, A. C. (1991/1997). *Formar Professores: Elementos para uma teoria e prática da formação* (5.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. In D. Rodrigues (Org.). *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (Coleção Educação Especial, 7, pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Rosa, M. (2005). *As representações dos professores de Educação Física na inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Dissertação de mestrado em Psicologia da Educação: Especialização em Necessidades Educativas Especiais, Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Escola Superior de Educação. Acedido em: https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/1714/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_marcososa%2034.pdf
- Salvia, J., & Ysseldyke, J. E. (1991). *Avaliação em educação especial e corretiva* (4.ª ed.). São Paulo: Manole.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006, jul.). Da integração à inclusão escolar: Cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, pp. 63-83. ISSN 1645 – 7250. Acedido em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf>

- Santos, M. (2007). *Gestão de sala de aula: crenças e práticas em professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Doutoramento em Psicologia da Educação. Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia. Acedido em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6937/1/TESE%20DOUTORAMENTO%20MIGUEL%20A.%20SANTOS.pdf>
- Serra, A. M. (2002). *Professores de apoio educativo: Representações sociais no âmbito da escola inclusiva - Contributo para o estudo do concelho da Covilhã*. Tese de mestrado em Ciências da Educação, Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Sikes, P., Measor, L., & Woods, P. (1985). *Teacher careers: Crisis and continuities*. London: Falmer Press.
- Simeonsson, R. J. (1994). Toward an epidemiology of developmental, educational, and social problems of childhood. In R. J. Simeonsson (Org.). *Risk, resilience & prevention: Promoting the well-being of all children*. Baltimore: P. H. Brookes.
- Tedesco, J. C. (2000). *O novo pacto educativo: Educação, competitividade, e cidadania na sociedade moderna*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais: Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais – Acesso e Qualidade*. Salamanca: UNESCO. Acedido em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf
- UNESCO (2005). Orientações para a inclusão: Garantindo o acesso à educação para todos. Acedido em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_43.pdf
- Vala, J. (1993/2002). Representações Sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano. In J. Vala & M. B. Monteiro (Org.). *Psicologia Social* (5.ª ed., Cap. XIV, 4.ª ed., pp. 457-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (1997). Representações sociais e perceções intergrupais. *Análise Social*, Vol. XXXII, 140, pp. 7-29. Acedido em: <http://www.ics.ul.pt/1221840494M6zFQ7xv9Rd55BV5>
- Vala, J., & Castro, P. (1993/2013). Pensamento social e representações sociais. In J. Vala, & M. B. Monteiro (Orgs.). *Psicologia social* (9.ª ed., cap. XI, pp. 569-602). Lisboa:

Fundação Calouste Gulbenkian. Acedido em: http://www.ics.ul.pt/rdonweb-docs/ICS_JVala_Pensamento_CLN.pdf

Valente, G. (2012). *As representações dos professores sobre a aprendizagem, na sala de aula, das crianças com défice cognitivo grave*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor. Instituto Superior de Ciências Educativas, Odivelas.

Vaz, J. J. (1997). *As Atitudes dos Professores do 1.º Ciclo face à Integração de Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia Aplicada, Lisboa. Acedido em: <http://hdl.handle.net/10400.12/1012>

Ventura, M. F. (2009). *O Professor e a Escola Inclusiva: Contributos psicossociais*. Doutoramento em Psicologia: Especialidade de Psicologia Social, Universidade Aberta. Acedido em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1528>

Legislação

Aviso n.º 22914/ 2008 de 3 de Setembro de 2008 (2008). *Diário da República*, n.º 170, 2.ª série.

Declaração de retificação n.º 10/2008 de 7 de março de 2008 (2008). *Diário da República*, n.º 48, 1.ª série.

Decreto Regulamentar n.º 12/2000 de 29 de Agosto de 2000 (2000). *Diário da República*, n.º 214, 1.ª série.

Decreto-Lei n.º 132/2012 de 27 de junho de 2012 (2012). *Diário da República*, n.º 123, 1.ª série.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho de 2012 (2012). *Diário da República*, n.º 126, 1.ª série.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho de 2012 (2012). *Diário da República*, n.º 129, 1.ª série.

Decreto-Lei n.º 163/2006 de 8 de Agosto de 2006 (2006). *Diário da República*, n.º 152, 1.ª

série.

Decreto-Lei n.º 170/80 de 29 de Maio de 1980 (1980). *Diário da República*, n.º 14, 1.ª série.

Decreto-Lei n.º 213/2006 de 27 de outubro de 2006 (2006). *Diário da República*, n.º 208, 1.ª série.

Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de Outubro de 2009 (2009). *Diário da República*, n.º 193, 1.ª série.

Decreto-Lei n.º 299/2007 de 22 de Agosto de 2007 (2007). *Diário da República*, n.º 161, 1.ª série.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro de 2008 (2008). *Diário da República*, n.º 4, 1.ª série.

Decreto-Lei n.º 319/1991 de 23 de agosto de 1991 (1991). *Diário da República*, n.º 123, 1.ª série.

Decreto-Lei n.º 34/2007 de 15 de fevereiro de 2007 (2007). *Diário da República*, n.º 33, 1.ª série.

Decreto-Lei n.º 35/1990 de 25 de janeiro de 1990 (1990). *Diário da República*, n.º 21, 1.ª série.

Decreto-Lei n.º 35/2007 de 15 de Fevereiro de 2007 (2007). *Diário da República*, n.º 33, 1.ª série.

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro de 2001 (2001). *Diário da República*, n.º 15, 1.ª série.

Decreto-Lei n.º 93/2009 de 16 de abril de 2009 (2009). *Diário da República*, n.º 74, 1.ª série.

Despacho n.º 33/SERE/88 (1988). *Diário da República*, 2.ª série.

Despacho conjunto n.º 105/1997 de 1 de julho de 1997 (1997). *Diário da República*, n.º 149, 2.ª série.

Despacho Conjunto n.º 14-I/SERE/SESS/90 de 26 de junho de 1990 (1990). *Diário da República*.

Despacho n.º 5220/97 de 4 de agosto de 1997 (1997). *Diário da República*, n.º 178, 2.ª série.

Despacho n.º 5306/2012 de 18 de abril de 2012 (2012). *Diário da República*, n.º 77, 2.ª série.

Despacho normativo n.º 24-A/2012 de 6 de dezembro de 2012 (2012). *Diário da República*, n.º 236, 2.ª série.

Lei n.º 115/1997 de 19 de Setembro de 1997 (1997). *Diário da República*, n.º 217, 1.ª série.

Lei n.º 20/2006 de 31 de Janeiro de 2006 (2006). *Diário da República*, n.º 22, 1.ª série

Lei n.º 21/2008 de 12 de maio de 2008 (2008). *Diário da República*, n.º 91, 1.ª série.

Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro de 1986 (1986). *Diário da República*, n.º 237, 1.ª série.

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto de 2005 (2005). *Diário da República*, n.º 166, 1.ª série.

Lei n.º 5/73 de 25 de julho de 1973 (1973). *Diário da República*, n.º 173, 1.ª série.

Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro de 1997 (1997). *Diário da República*, n.º 75, 1.ª série.

Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto de 2009 (2009). *Diário da República*, n.º 166, 1.ª série.

Portaria n.º 212/2009 de 23 de Fevereiro de 2009 (2009). *Diário da República*, n.º 37, 1.ª série.

Portaria n.º 275-A/2012 de 11 de Setembro de 2012 (2012). *Diário da República*, n.º 176, 1.ª série. Ministério da Educação e Ciência.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006 de 21 de setembro de 2006 (2006). *Diário da República*, n.º 183, 1.ª série.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 97/2010 de 14 de dezembro de 2010 (2010). *Diário da República*, n.º 240, 1.ª série.

VII. Apêndices

Apêndice A: Questionário para Professores

INQUÉRITO PARA DOCENTES

Este inquérito insere-se num trabalho de investigação para a elaboração da dissertação de Mestrado em Educação Especial, do Instituto Superior de Ciências Educativas (ISCE), Odivelas. Tem o intuito de perceber como é que os docentes do ensino regular percecionam a escola inclusiva e o trabalho do professor de educação especial. O inquérito é anónimo e confidencial. Peço-lhe que responda a todas as questões. Agradeço a sua disponibilidade.

Isabel Alexandra Gomes

I Parte - Questionário de caracterização de sujeitos

1. Género

1.1. Feminino 1.2. Masculino

2. Idade: _____ anos

3. Tempo de serviço: _____ anos

4. Nível de ensino que leciona

Assinale o nível de ensino em que leciona com uma cruz (X). Se for mais do que um, numere-os por ordem decrescente de componente letiva, por exemplo, atribuindo 1 ao que leciona mais tempo.

4.1. Pré-escolar 4.2. 1.º ciclo 4.3. 2.º ciclo 4.4. 3.º ciclo

5. Situação profissional

5.1. QA/ QE 5.2. QZP 5.3. Contratado

5.4. Outra. Qual? _____

6. Formação académica. Em quê?

7. Formação em educação especial

7.1. Doutoramento <input type="checkbox"/>	7.2. Mestrado <input type="checkbox"/>	7.3. Especialização <input type="checkbox"/>
7.4. Licenciatura <input type="checkbox"/>	7.5. Bacharelato <input type="checkbox"/>	7.6. Disciplinas de cursos superiores <input type="checkbox"/>
7.7. Ações de formação creditadas:		
7.7.1. Mais de 50 horas <input type="checkbox"/>		7.7.2. Menos de 50 horas <input type="checkbox"/>
7.8. Nenhuma <input type="checkbox"/>	7.9. Outra. Qual? _____ _____	

8. Experiência com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)

8.1. Não 8.2. Sim 8.2.1. Se sim, quantos anos? _____

II Parte - “Escala de representações dos professores do ensino básico sobre a escola inclusiva e o trabalho do professor de educação especial”.

Obs. Esta escala é inicialmente de A. M. Serra (2002), em *Professores de apoio educativo: representações sociais no âmbito da escola inclusiva* (Tese de Mestrado na Universidade Beira Interior), e foi utilizada pela Professora Doutora Maria Filomena da Silva Ventura (2009), em *O professor e a escola inclusiva: contributos psicossociais* (Tese de Doutoramento da Universidade Aberta), a qual fez um tratamento de validação da escala.

Segue-se um conjunto de afirmações que dizem respeito a situações variadas no contexto de trabalho onde atua o **Professor de Ensino Regular (PER)** e o **Professor de Educação Especial (PEE)**. Tendo em conta a sua experiência profissional, peço-lhe que assinale com uma cruz (X) o número que melhor traduz a sua perspetiva sobre o assunto. Note que não há respostas corretas ou erradas.

Tenha presente a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Discordo inteiramente	Discordo moderadamente	Indiferente	Concordo moderadamente	Concordo inteiramente

	1	2	3	4	5
1. O Professor de Educação Especial (PEE) colabora nos conselhos de turma e departamentos curriculares na elaboração de medidas educativas facilitadoras da aprendizagem dos alunos com NEE.					
2. O PEE promove no Professor do Ensino Regular (PER) atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE.					
3. O PEE colabora com o PER na diversificação de estratégias e atividades no ensino de alunos com NEE.					
4. O PER está satisfeito com o trabalho desenvolvido pelo PEE.					
5. O PEE participa nos planos anuais de atividade da escola.					
6. O PEE trabalha frequentemente com alunos com NEE fora da sala de aula.					
7. Os alunos com NEE apoiados pelo PEE apresentam uma maior autonomia nas tarefas escolares.					
8. Os alunos com NEE aprendem mais quando o PEE trabalha na sala com o PER.					
9. O PEE desenvolve frequentemente ações de formação direcionadas para o PER.					
10. O PEE propõe ao PER a utilização de metodologias ativas que proporcionem a interação dos alunos com NEE com os outros alunos.					
11. O PEE tem uma formação adequada para desempenhar as suas funções.					
12. Todos os alunos com NEE têm no seu processo um Plano Educativo Individual (PEI) que é elaborado por todos os professores, com a participação do PEE.					
13. Os professores do ensino regular são encorajados a encaminhar as dificuldades sentidas pelo aluno com NEE para o PEE que diagnostica, define o PEI e providencia um ensino específico para o aluno.					
14. Os alunos com NEE são apoiados individualmente, de forma a poderem participar no programa vigente na escola.					
15. A escola recebe os alunos com NEE procedendo à sua reestruturação de forma a dar resposta adequada à diversidade de alunos.					
16. A equipa educativa é competente e está qualificada para garantir a educação de alunos com problemas de aprendizagem acentuados.					
17. A co-docência entre o PER e o PEE, na sala de aula, promove uma escola mais inclusiva, evitando a saída do aluno com NEE para o apoio, em contexto individual.					
18. A função do PEE dentro do quadro organizativo da escola é importante.					
19. De forma geral, o seu relacionamento com os Professores de Educação Especial com quem tem contactado é conflituoso.					

Apêndice B: Requerimento à Direção do Agrupamento de Escolas

Exma. Sra.

Presidente da Direção do Agrupamento de Escolas ... (Odivelas)

Odivelas, 5 de dezembro de 2012

Assunto: Pedido de autorização para a realização de investigação

Isabel Alexandra Zambujal Duarte Gomes, professora de educação especial do grupo 910, do quadro do Agrupamento de Escolas ..., a frequentar o Curso de Mestrado em Educação Especial, no Instituto Superior de Ciências Educativas (ISCE) - Odivelas, está a desenvolver um trabalho de investigação sobre a escola inclusiva e o professor, orientado pela Professora Doutora Maria Manuel Nunes.

O estudo inclui a aplicação da “Escala de representações dos professores do ensino básico sobre a escola inclusiva e o trabalho do professor de educação especial”. A escala é inicialmente de A. M. Serra (2002), em *Professores de apoio educativo: representações sociais no âmbito da escola inclusiva* (Tese de Mestrado na Universidade Beira Interior), e foi utilizada pela Professora Doutora Maria Filomena da Silva Ventura (2009), em *O professor e a escola inclusiva: contributos psicossociais* (Tese de Doutoramento Universidade Aberta), a qual fez um tratamento de validação da escala. A recolha de dados será efetuada através de questionários aos docentes, é anónima e confidencial, e os resultados serão tratados no âmbito desta investigação.

Solicita-se autorização para desenvolver a supracitada investigação no Agrupamento de Escolas Avelar Brotero.

Agradece-se a atenção dispensada a este assunto.

Com os melhores cumprimentos,

(Isabel Alexandra Zambujal Duarte Gomes)

Apêndice C: *Email* para as Coordenadoras de Departamento

16/12/12

Isabel Gomes <
para

Caros colegas,

Encontro-me no 2.º ano do Mestrado em Educação Especial, no ISCE, a desenvolver investigação relacionada com a temática do professor e a escola inclusiva. Nesse âmbito, necessito que os docentes do ensino regular (professores e educadoras de infância) respondam a um pequeno inquérito (anónimo e confidencial).

Deixarei o inquérito para os docentes junto às funcionárias do 1.º piso, onde também deverá ser entregue depois de preenchido.

Estou disponível para eventuais esclarecimentos.

Agradeço a colaboração de todos para assim concretizar esta etapa académica.

Boas Festas

Cumprimentos,
Isabel Alexandra Gomes

Apêndice D: *Email* para as Coordenadoras de Estabelecimento

16/12/12

Isabel Gomes <
para

Exmas. Sras. Coordenadoras,

Sou professora de educação especial do Agrupamento de Escolas ..., a lecionar na Escola ...

Encontro-me no 2.º ano de Mestrado em Educação Especial, a desenvolver investigação relacionada com a temática do professor e a escola inclusiva. Nesse âmbito, necessito que os docentes do ensino regular (professores e educadoras de infância), do Agrupamento de Escolas ..., respondam a um pequeno inquérito.

Com deferimento da Direção, pretendo dirigir-me ao seu estabelecimento para entregar o referido inquérito aos docentes, cuja colaboração agradeço para a concretização desta minha etapa académica.

Grata atenção dispensada ao assunto.

Boas Festas

Cumprimentos,

Isabel Alexandra Gomes

VIII. Anexos

Anexo A: Inquérito de A. M. Serra (2002)

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

INQUÉRITO

Este inquérito está a ser elaborado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da Universidade da Beira Interior e tem como objectivo recolher informações acerca das percepções dos Professores do Ensino Regular sobre o trabalho do Professor de Apoio Educativo (mais vulgarmente conhecido por Professor do ensino especial).

O inquérito é anónimo e confidencial. Peço-lhe que responda a **todas as questões** com franqueza e sinceridade. Desde já agradeço a sua disponibilidade.

Obrigada.

(Assinale o quadrado que corresponde às suas características)

1-**Sexo**: Masculino Feminino

2-**Idade**: menos de 25 anos 26-30 anos 31-40 anos 41-50 anos
 Mais de 50 anos

3-**Grau de ensino** : Ensino Básico Ensino Secundário

4-**Anos de serviço**: menos de 5 anos 5-10 anos 11-15 anos 16-25 anos
 mais de 25 anos

5-**Formação académica**: bacharelato em Esc. Superior de Educação bacharelato em Universidade licenciatura em Esc. Superior de Educação
 licenciatura em Universidade outro grau **Explicita**

6-**Formação para atendimento a alunos com Necessidades Educativas Especiais(NEE)**: Nenhuma disciplinas curriculares na formação inicial
 acções de formação em Educação Especial pós-graduação na área de Educação Especial (Especialização) outra . **Explicita**

7-**Experiência com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)**
 sim não . Se sim, considere a experiência: positiva Negativa

* * *

Fonte: Serra, A. M. (2002). *Professores de apoio educativo: Representações sociais no âmbito da escola inclusiva - Contributo para o estudo do concelho da Covilhã*. Tese de mestrado em Ciências da Educação, Universidade da Beira Interior, Covilhã.

Segue-se um conjunto de afirmações que dizem respeito a situações variadas no contexto de trabalho onde actua o Professor do Ensino Regular e o Professor de Apoio Educativo. Tenha em conta a sua própria vivência profissional. Peço-lhe que responda, assinalando com um circulo o número que melhor traduz a sua perspectiva sobre o assunto. Note que não há respostas correctas ou erradas. Tenha presente a seguinte escala:

Discordo Inteiramente	discordo moderadamente	indiferente	concordo moderadamente	concordo inteiramente
_ 1	_____ 2	_____ 3	_____ 4	_____ 5

2ª Parte

1-Os Professores de Apoio Educativo colaboram nos Conselhos de Turma e Departamentos Curriculares na elaboração de medidas educativas facilitadoras da aprendizagem dos alunos com NEE.

1 2 3 4 5

2-Os Apoios Educativos permitem a muitos professores ficarem colocados perto da sua residência .

1 2 3 4 5

3- Os Professores de Apoio Educativo desenvolvem nos Professores do Ensino Regular atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE

1 2 3 4 5

4-Os Professores de Apoio Educativo ajudam os Professores do Ensino Regular na diversificação de estratégias para o ensino de alunos com NEE

1 2 3 4 5

5- Os Professores do Ensino Regular estão satisfeitos com o trabalho desenvolvido pelos Professores de Apoio Educativo

1 2 3 4 5

6-Os Professores de Apoio Educativo participam nos planos anuais de actividades da escola .

1 2 3 4 5

7- Os Professores de apoio trabalham frequentemente com alunos com NEE fora da sala de aula

1 2 3 4 5

8-Os alunos com NEE apoiados pelo Professor de Apoio Educativo apresentam uma maior autonomia nas tarefas escolares

1 2 3 4 5

9-Os alunos com NEE aprendem mais quando o Professor de Apoio Educativo trabalha na sala de aula com o Professor de Ensino Regular

1 2 3 4 5

10-A elaboração de instrumentos educativos de diagnóstico para a detecção das necessidades dos alunos é feita pelo Professor de Apoio Educativo em colaboração com os Professores do Ensino Regular

1 2 3 4 5

11-Os Professores de Apoio desenvolvem frequentemente acções de formação direccionadas para os Professores . do Ensino Regular.

1 2 3 4 5

12-Os Professores de Apoio propõem aos Professores do Ensino . Regular a utilização de metodologias activas que proporcionem a interacção dos alunos com NEE com os outros alunos.

1 2 3 4 5

13-Os Professores de Apoio têm formação adequada para desempenharem as suas funções.

1 2 3 4 5

14-Todos os alunos com NEE têm no seu processo um Plano Educativo Individual que é elaborado por todos os professores - em Conselho de Turma sob a coordenação do Professor de Apoio Educativo .

1 2 3 4 5

15-Os Professores do Ensino Regular recorrem aos Professores de Apoio Educativo para lhes pedir a opinião sobre como devem actuar em determinadas ocasiões

1 2 3 4 5

4. De uma maneira geral , como classifica , até ao momento presente, o seu **relacionamento** com os Professores de Apoio Educativo com quem já contactou?

- muito conflituoso
- Conflituoso
- Frio e distante
- Frio mas cordial
- Cordial
- Com diálogo e interacção permanente
- Outro- Explícite

5. São apresentados abaixo dois blocos organizativos escolares que visam tornar eficaz a integração escolar de alunos com NEE. Depois de os analisar assinale aquele que, no seu entender, melhor responderá às necessidades do sistema de ensino e dos alunos com NEE.

Quadro A <input type="checkbox"/>	Quadro B <input type="checkbox"/>
<p>I) Sistema de assessoria consultiva: O Professor de Apoio Educativo actua como consultor do Professor de Ensino Regular, aconselhando-o, ajudando-o a cumprir o Plano de Intervenção Individual, podendo , quando necessário apoiar os alunos dentro da sala de aula, usando técnicas adequadas</p> <p>II) Sistema de assessoria multiprofissional O Professor de Apoio Educativo é um dos elementos de uma equipa especializada (médicos, psicólogos, técnicos de reabilitação...) que contempla o aluno com NEE como um todo</p>	<p>III) Sistema Sala de Recursos O Professor de Apoio Educativo atende os alunos com NEE individualmente ou em grupo, numa sala de apoio, desenvolvendo programas individualizados, baseados nos programas escolares</p> <p>IV) Sistema de apoio especializado O professor de Apoio Educativo é um professor especializado que aplica programas adaptados aos alunos com NEE, dando apoio ao Professor de Ensino regular em uma ou mais escolas.</p>

6. Atendendo aos alunos com NEE com quem já contactou, das afirmações abaixo, indique aquela que julga estar mais de acordo com o seu ponto de vista, relativamente à formação dos Professores de Apoio Educativo:

- Os Professores de Apoio Educativo devem ser todos generalistas, isto é, devem ter formação para lidarem com todos os problemas dos alunos com NEE, independente de terem ou não deficiências.

- Deve haver apenas Professores de Apoio Educativo com formação especializada de acordo com os diversos problemas dos alunos com NEE: por. Ex. deficiência mental, deficiência motora, deficiência auditiva, etc... Os alunos com dificuldades de aprendizagem devem usufruir de outro tipo de apoio, fornecido pela escola.

- Deve haver Professores de Apoio Educativo generalistas para atender alunos com Dificuldade de aprendizagem e outros com formação especializada para os alunos com deficiências.

7. Considera que o Professor de Ensino Regular deve ter formação para o atendimento a alunos com Necessidades Educativas Especiais?

-Sim

-Não

Se respondeu Sim, indique as áreas/conteúdos que julgue serem indispensáveis na **formação** do Professor de Ensino Regular para um correcto atendimento a alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Áreas /Conteúdos

- 1.Consultoria em áreas específicas (por ex. problemas motores, mentais)
- 2.Diagnóstico educativo
- 3.Adaptações curriculares
- 4.Metodologias de pedagogia diferenciada
- 5.Flexibilização curricular
- 6.Elaboração de programas educativos individualizados
- 7.Avaliação de programas educativos
- 8.Outros.... explicita

.....

3ª Parte

Tendo em conta a sua própria experiência com crianças com Necessidades Educativas Especiais, como analisa, de um modo geral, **a actuação do Professor de Apoio Educativo**, no contexto escolar ? (dê a sua opinião em algumas linhas)

Mais uma vez, o meu
Muito Obrigada.

Anexo B: Inquérito de M. F. Ventura (2009)

INQUÉRITO PARA PROFESSORES

Este inquérito está a ser elaborado no âmbito de uma investigação em Psicologia Social e tem como objectivo recolher informações acerca da percepção do Professor do Ensino Regular sobre a Escola Inclusiva e o trabalho do Professor de Educação Especial.

O inquérito é anónimo e confidencial. Peço-lhe que responda a todas as questões com sinceridade. Agradeço, desde já, a sua disponibilidade.

Filomena Ventura

I Parte

Identificação

- 1 - Sexo: Masculino Feminino
- 2 - Idade: menos de 25 anos 26-40 anos mais de 40 anos
- 3 - Grau de ensino: pré-escolar 1º ciclo 2º,3º ciclo 3º ciclo e secundário
- 4 - Anos de serviço: menos de 5 anos 5 e 15 anos mais de 15 anos
- 5 - Formação académica inicial _____
- 6 - Formação para atendimento a alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE):
- nenhuma disciplinas curriculares na formação inicial acções de formação em Educação Especial
- pós-graduação em Educação Especial (Especialização) outra, explicita _____
- 7 - Experiência com alunos com NEE: sim não.
- Se sim, considera a experiência positiva negativa.

II Parte

Segue-se um conjunto de afirmações que dizem respeito a situações variadas no contexto de trabalho onde actua o Professor de Ensino Regular (PER) e o Professor de Educação Especial (PEE). Tendo em conta a sua experiência profissional, peço-lhe que responda, assinalando com um círculo o número que melhor traduz a sua perspectiva sobre o assunto. Note que não há respostas correctas ou erradas.

Tenha presente a seguinte escala:

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____
Discordo Discordo Indiferente Concordo Concordo
Inteiramente Moderadamente Moderadamente Inteiramente

1 - O Professor de Educação Especial (PEE) colabora nos conselhos de turma e departamentos curriculares na elaboração de medidas educativas facilitadoras da aprendizagem dos alunos com NEE.

1 2 3 4 5

2 - O PEE promove no Professor do Ensino Regular (PER) atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE.

1 2 3 4 5

3 - O PEE colabora com o PER na diversificação de estratégias e actividades no ensino de alunos com NEE.

1 2 3 4 5

4 - O PER está satisfeito com o trabalho desenvolvido pelo PEE.

1 2 3 4 5

v.s.f.f 1

Fonte: Ventura, M. F. (2009). *O Professor e a Escola Inclusiva: Contributos psicossociais*. Doutoramento em Psicologia: Especialidade de Psicologia Social, Universidade Aberta. Acedido em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1528>

5 - O PEE participa nos planos anuais de actividade da escola.

1 2 3 4 5

6 - O PEE trabalha frequentemente com alunos com NEE fora da sala de aula.

1 2 3 4 5

7 - Os alunos com NEE apoiados pelo PEE apresentam uma maior autonomia nas tarefas escolares.

1 2 3 4 5

8 - Os alunos com NEE aprendem mais quando o PEE trabalha na sala com o PER.

1 2 3 4 5

9 - O PEE desenvolve frequentemente acções de formação direccionadas para o PER.

1 2 3 4 5

10 - O PEE propõe ao PER a utilização de metodologias activas que proporcionem a interacção dos alunos com NEE com os outros alunos.

1 2 3 4 5

11 - O PEE tem uma formação adequada para desempenhar as suas funções.

1 2 3 4 5

12 - Todos os alunos com NEE têm no seu processo um Plano Educativo Individual (PEI) que é elaborado por todos os professores, sob a coordenação do PEE.

1 2 3 4 5

13 - Os professores do ensino regular são encorajados a encaminhar as dificuldades sentidas pelo aluno com NEE para o PEE que diagnostica, define o PEI e providencia um ensino específico para o aluno.

1 2 3 4 5

14 - Os alunos com NEE são apoiados individualmente, de forma a poderem participar no programa vigente na escola.

1 2 3 4 5

15 - A escola recebe os alunos com NEE procedendo à sua reestruturação de forma a dar resposta adequada à diversidade de alunos.

1 2 3 4 5

16 - A equipa educativa é competente e está qualificada para garantir a educação de alunos com problemas de aprendizagem acentuados.

1 2 3 4 5

17 - A co-docência entre o PER e o PEE, na sala de aula, promove uma escola mais inclusiva, evitando a saída do aluno com NEE para o apoio, em contexto individual.

1 2 3 4 5

18 - A função do PEE dentro do quadro organizativo da escola é importante.

1 2 3 4 5

19 - De forma geral, o seu relacionamento com os Professores de Educação Especial com quem tem contactado é conflituoso.

1 2 3 4 5

21 - Encontra, de novo, a lista de palavras que representam diferentes sentimentos e emoções. Indique, até que ponto, o PEE experimenta, na sua actividade docente, de um modo geral, esses sentimentos e emoções, assinalando com uma cruz (x) o quadrado que melhor representa a sua opinião.

	1 - Muito pouco ou nada	2 - pouco	3 - assim, assim	4 - muito	5 - muitíssimo
1. Interessado(a)	1	2	3	4	5
2. Aflito (a)	1	2	3	4	5
3. Estimulado /Animado(a)	1	2	3	4	5
4. Aborrecido(a)	1	2	3	4	5
5. Forte	1	2	3	4	5
6. Culpado(a)	1	2	3	4	5
7. Assustado(a)	1	2	3	4	5
8. Inimigo(a)	1	2	3	4	5
9. Entusiasmado(a)	1	2	3	4	5
10. Orgulhoso(a)	1	2	3	4	5
11. Irritável	1	2	3	4	5
12. Atento(a)	1	2	3	4	5
13. Envergonhado(a)	1	2	3	4	5
14. Inspirado(a)	1	2	3	4	5
15. Nervoso(a)	1	2	3	4	5
16. Decidido(a)	1	2	3	4	5
17. Atencioso(a)	1	2	3	4	5
18. Agitado(a) /Inquieto(a)	1	2	3	4	5
19. Activo(a) / Mexido(a)	1	2	3	4	5
20. Medroso(a)	1	2	3	4	5
21. Emocionado(a)	1	2	3	4	5
22. Magoado(a)	1	2	3	4	5
23. Flexível	1	2	3	4	5
24. Inovador(a)	1	2	3	4	5

22 - Apresentam-se dois blocos organizativos escolares que visam tornar eficaz a inclusão dos alunos com NEE. Depois de os analisar, assinale, com uma cruz, aquele que, no seu entender, melhor responderá às necessidades do sistema de ensino e dos alunos com NEE:

Quadro A <input type="checkbox"/>	Quadro B <input type="checkbox"/>
<p>I) Sistema de assessoria consultiva: O PEE actua como consultor do PER, aconselhando-o, ajudando-o a cumprir o Plano Educativo Individual, podendo, quando necessário apoiar os alunos dentro da sala de aula, usando técnicas adequadas.</p> <p>II) Sistema de assessoria multiprofissional: O PEE é um dos elementos de uma equipa especializada (médicos, psicólogos, ...) que contempla o aluno com NEE como um todo.</p>	<p>III) Sistema Sala de Recursos: O PEE atende os alunos com NEE individualmente ou em grupo, numa sala de apoio, desenvolvendo programas individualizados, baseados nos programas escolares.</p> <p>IV) Sistema de apoio especializado: O PEE é um professor especializado que aplica programas adaptados aos alunos com NEE, dando apoio ao PER, por vezes em várias escolas.</p>

23 - Atendendo aos alunos com NEE com quem já contactou, das afirmações abaixo, indique aquela que julga estar mais de acordo com o seu ponto de vista, relativamente à formação do PEE:

- Os Professores de Educação Especial devem ser todos generalistas, isto é, devem ter formação para lidarem com todos os problemas dos alunos com NEE, independentemente de terem ou não deficiências.
- Deve haver apenas Professores de Educação Especial com formação especializada de acordo com os diversos problemas dos alunos com NEE, por ex: deficiência mental, deficiência motora, deficiência auditiva, etc. Os alunos com dificuldades de aprendizagem devem usufruir de outro tipo de apoio, fornecido pela escola.
- Deve haver Professores de Educação Especial generalistas para atender alunos com dificuldade de aprendizagem e outros com formação especializada para os alunos com deficiências.

24 - Considera que o Professor Ensino Regular deve ter formação para o atendimento a alunos com NEE? sim não.

Se respondeu sim, indique as áreas / conteúdos que julgue serem importantes na formação de todos os professores para o atendimento de alunos com NEE.

Áreas / conteúdos

- Consultoria em áreas específicas
- Diagnóstico educativo
- Adaptações curriculares
- Metodologias de pedagogia diferenciada
- Flexibilização curricular
- Elaboração de Programas Educativos Individuais
- Avaliação de Programas educativos
- Outros. Explícite _____

25 - Tendo em conta a sua experiência com alunos com NEE, comente a intervenção do PEE, no contexto escolar.

Chegou ao fim. Obrigada pela sua colaboração.